

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

O TEXTO MULTIMODAL DE AUTORIA INDÍGENA: NARRATIVA, *LUGAR* E INTERCULTURALIDADE.



Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Letras Modernas, Programa de
Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês

Elisa Maria Costa Pereira de S.Thiago
Orientador: Prof.Dr.Lynn Mario T.Menezes de Souza

São Paulo, 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

O TEXTO MULTIMODAL DE AUTORIA INDÍGENA:
NARRATIVA, *LUGAR* E INTERCULTURALIDADE.

Elisa Maria Costa Pereira de S.Thiago
Orientador: Prof.Dr.Lynn Mario T.Menezes de Souza

São Paulo, 2007

Índice

Resumo	4
Abstract	5
Agradecimentos	6
Introdução	8
Capítulo 1: A escrita ameríndia no contexto da escola e da literatura: uma abordagem pós-colonial	30
PARTE A: “TOPOCRONO”: <i>LUGAR</i> E NARRATIVA INDÍGENA	
Capítulo 2: <i>If this is your land, where are your stories?</i> : o lugar de <i>lugar</i> na narrativa indígena	55
Capítulo 3: <i>Como o novo entra no mundo</i> : o tempo qualitativo da narrativa indígena	96
PARTE B: O TEXTO MULTIMODAL DE AUTORIA INDÍGENA: INTERCULTURALIDADE	
Capítulo 4: De como a performatividade interpola a cisão oral-escrita	130
Capítulo 5: Multimodalidade: imagem e representação	175
Capítulo 6: <i>Wamrême Za'ra Nossa Palavra</i> : o encontro produtivo da tradição oral com a cultura alfabética	223
Considerações Finais	251
Referências Bibliográficas	257

Resumo

Dentro de uma abordagem pós-colonial acoplada a um embasamento teórico propiciado pela perspectiva da experiência e guiada por uma metodologia pautada pela Análise do Discurso, investiga-se criticamente o texto multimodal de autoria indígena. Para isso, adota-se o conceito de interculturalidade e reconhece-se transculturação na forma de tradução cultural e hibridismo que ocorre no ‘espaço intersticial’ da escola para índios no qual o texto multimodal de autoria indígena está inserido, com o intuito de desbançar a ‘diferença colonial.’ Parte-se do pressuposto de que narrativa é local privilegiado do conhecimento de um grupo social. A narrativa indígena vertida em escrita alfabética é estudada com o intuito de chegar-se a uma apreciação da temporalidade – tempo e espaço – que anima os construtos culturais dos povos ameríndios. Surge, a partir da leitura crítica de narrativas ameríndias, a evidência da centralidade que a experiência do corpo inserido em lugar (*place*) ocupa na episteme indígena. Lugar desbança a soberania linear de tempo e espaço e implica processos complexos, não-lineares. Em posse de um entendimento dessa *lugaridade*, o passo seguinte é realizar uma análise crítica do texto multimodal – composto de texto alfabético e texto visual – tendo em vista a dinâmica intercultural encenada no encontro da oralidade com a escrita sobre a superfície do papel. Conclui-se que a cisão tempo-espaço e a cisão oral-escrita, firmemente imbricadas no senso comum que orienta as ações voltadas para o letramento indígena, tendem a uma eliminação da diferença e conseqüente homogeneização do discurso cultural, na contramão, portanto, do objetivo de “preservação” da cultura indígena tão propalado pelos atores envolvidos com a educação escolar indígena no Brasil.

Palavras-chave: multimodalidade; narrativa; interculturalidade; lugar; letramento.

Abstract

Within a post-colonial approach associated to a theoretical support found in a phenomenological perspective and guided by a methodology based on Discourse Analysis, the indigenous multimodal text, a by-product of the intercultural dynamic found in the ‘contact zone’ of the indigenous school, is here critically investigated in view of the concepts of cultural translation, hibridity and colonial difference. The assumption is that narrative is a privileged local of the knowledge of a social group. The Amerindian narrative, translated into alphabetic writing, is studied with the aim of appreciating the temporality – time and space – that animates Amerindian constructs. From a critical reading of Amerindian narratives rises the evidence of the centrality that the experience of the body inserted in place holds for the indigenous episteme. Place dislocates the linear overpowering of time over space and implicates complex, non-linear processes. Once an understanding of place as the organizing centre of indigenous narratives is achieved, the next stage is to carry out a critical interpretation of the multimodal text – compounded by alphabetic text side by side with visual text – from the perspective of the intercultural dynamic as it is played out in the convergence of orality and writing on the surface of the paper. The conclusion is that the time-space chasm and the oral-writing chasm, solidly imbricated in the discourse of common sense that underlies the actions taken in regard of indigenous literacy tend to efface difference and promote cultural homogeneization, counter, therefore, to the goal of “preservation” of indigenous cultures promoted by the actors involved with indigenous schooling in Brazil.

Key words: multimodality; narrative; interculturality; place; literacy.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer meu orientador, Prof.Dr.Lynn Mario T. Menezes de Souza, pelos momentos valiosos de conversa e pela generosidade em compartilhar comigo, de forma aberta e desprendida, suas idéias sobre o conhecimento, o letramento e a visão de mundo indígena. Também às professoras Dr^a. Laura Patrícia Zuntini de Izarra e Dr^a Eloína Prati dos Santos, por suas valiosas sugestões por ocasião da qualificação e à Prof. Dr^a. Maria Helena Pereira Toledo Machado, da História, com quem fiz uma disciplina do curso.

Agradeço ao CAPES pela bolsa de estudos que ajudou a me manter financeiramente durante os anos de pesquisa, e à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP pela ajuda para compra de passagens que me possibilitou passar dois meses no Canadá, realizando pesquisa bibliográfica sob a orientação informal de minha ex-orientadora de mestrado, Prof.Dr^a.Diana Brydon, a quem agradeço pelas conversas e sugestões de leitura. Agradeço à Leila e ao Luiz do Instituto Socioambiental por me ajudarem de forma tão solícita a localizar as publicações no acervo da entidade. Pelo mesmo motivo, agradeço a ajuda do pessoal do NHII, na USP, onde realizei boa parte de minhas pesquisas. Agradeço também a Edite Pi pelas várias ocasiões em que me ajudou a me desvencilhar bem das artimanhas burocráticas relativas à confecção e encaminhamento de um trabalho acadêmico.

Sem o apoio de amigos e familiares, o trabalho teria sido, com certeza, mais árduo. Meus agradecimentos a todos que de forma sustentada ou esporádica me ajudaram a concluir meu trabalho, desde o oferecimento de acomodação em São Paulo, os convites para almoçar, até ajudas mais explícitas relativas ao encaminhamento da minha tese, a todos esses amigos e parentes – e em especial a minha mãe, a quem agradeço também pela revisão do primeiro rascunho da tese – o meu agradecimento.

O interesse, o carinho, a compreensão e o apoio que recebi – e recebo – de meu marido e filhos foram fundamentais para a realização deste trabalho. Dedico esta tese a eles: Luiz, Joana, Paula, Diogo e Tomaz.

*À memória de meu pai, Paulo da Costa Pereira, e a
certeza de seu entusiasmo por meu trabalho.*

Introdução

“Não existimos nem em horizontes fechados nem num único horizonte.”¹

Ao longo da década de 1990 e entrando pelo século XXI até o presente, verifica-se um fenômeno inusitado no campo da autoria e da publicação de livros no Brasil: o grande número de títulos, a maioria bilíngüe, escritos na forma de ‘cartilhas’ e livros de leitura destinados ao ensino de língua portuguesa e língua materna nas escolas indígenas. Essas publicações são o resultado de uma abordagem renovada por noções de “autonomia” adotada pela política de educação escolar indígena a partir da Constituição de 1988, responsável por promover a figura do professor indígena e seus materiais didáticos específicos e construir o discurso do “resgate” das culturas e das línguas indígenas. O direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada e específica, equacionada à noção de autonomia na Constituição de 1988, traduz-se na meta de estabelecer a “categoria de escola indígena” de forma regularizada junto aos sistemas nacionais de ensino e, dentro dela, um modelo de educação intercultural e bilíngüe.

O Art.79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a “União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas.” Dentre os objetivos a serem contemplados por esses programas, constam o de “desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” e “elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.”

Autonomia, como nos é dado inferir na leitura dos documentos oficiais que tratam da educação escolar para índios no Brasil, refere-se à meta de construir uma escola verdadeiramente indígena, no sentido de dispor de programas, calendários, metodologias e materiais didáticos elaborados pelos próprios professores índios para as suas escolas. Vista por esse ângulo, o objetivo de alcançar autonomia perpassa as ações ditadas por uma política indigenista que vê a cultura indígena como unidade fixa e imemorial localizada na memória dos

¹ RICOEUR, P. *Da Interpretação: Ensaio sobre Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1977, p. 115.

anciãos indígenas e que precisa ser resgatada e preservada antes que seus portadores já não estejam mais aqui para repassá-las oralmente. Nesse sentido, o esforço indigenista revela-se no afã em registrar em áudio, vídeo e principalmente em textos alfabéticos, o maior número possível de ‘produtos’ culturais, vistos como objetos a serem incluídos no panorama cultural de uma nação que tem como referência a multiculturalidade.

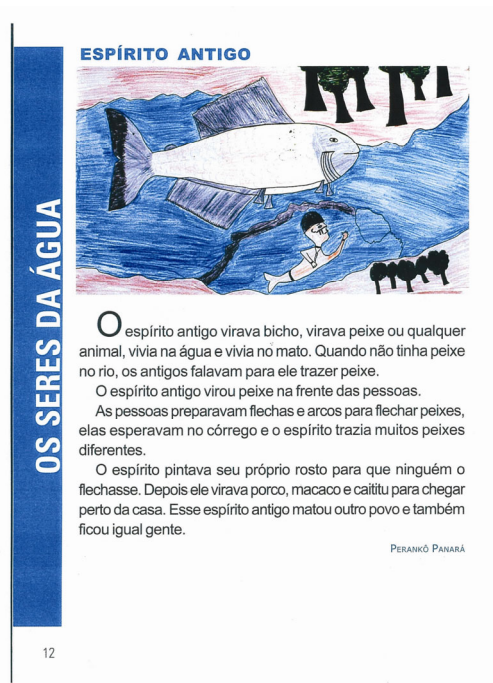
A noção de autonomia pode ser interpolada a partir da perspectiva intercultural indígena, que coloca o conceito de 'rede de relações' como base para entender a organização social e as práticas políticas vigentes nas comunidades indígenas. Quando o foco recai sobre a estrutura organizacional ameríndia, o termo ‘rede’ parece ser a metáfora mais apropriada para interculturalidade a qual desbanca o significado de autonomia. De acordo com Carneiro da Cunha (1999, p.224) uma estrutura em rede, no que se refere à sociedade indígena, define uma

organização social e política na qual cada unidade é *semelhante* às unidades que a englobam. Ou seja, dito de outro modo, uma organização tal que, do macropolítico ao micropolítico, a mesma forma se repete: ver-se-ão sempre unidades do mesmo tipo, qualquer que seja a escala em que se as considere.

Se para uma sociedade igualitária como a indígena todos os pontos de vista, ao mesmo tempo homólogos e independentes entre si, são equivalentes – ou seja, não há ponto de vista privilegiado sobre o conjunto –, autonomia dentro de um estado de direito no qual a dominação é um valor patente, passa a ter outro significado. Autonomia, portanto, é um termo a ser colocado em suspenso para que a interculturalidade possa, de fato, vir a ser um conceito que ajude a entender a dinâmica de tradução cultural a qual se faz presente no contexto da escola para índios e evidencia-se no texto multimodal de autoria indígena, foco desta tese.

Um texto multimodal pode ser descrito como um texto que incorpora mais de uma modalidade de linguagem ou como um texto que realiza comunicação por meio de mais de um código semiótico (*cf.* KRESS & VAN LEEUWEN, 1996). No caso do texto multimodal de autoria indígena aqui estudado, exibe dois códigos semióticos registrados sobre a superfície do papel: um, verbal, exibe a forma de textos escritos alfabeticamente, e torna-se o foco principal de uma noção linguisticamente fundada de escolarização voltada para as comunidades indígenas no Brasil; e um, não verbal, na forma de (a) desenho figurativo, um tipo de texto visual que se tornou parte da representação indígena depois do contacto com a cultura dominante, e/ou (b) padrão geométrico o qual faz parte das culturas tradicionais indígenas e é encontrado também em suas cestaria, tapeçaria, cerâmica e pintura corporal, mesmo antes do contato com a escrita alfabética. Embora os padrões geométricos já fizessem parte das culturas

indígenas bem antes da adoção de desenhos figurativos, a novidade consiste no meio usado: papel, lápis e canetas hidrocor multicoloridas.



Espírito Antigo.

Exemplo de texto multimodal de autoria indígena 1.

Fonte: TRONCARELLI, 2002, p.12.



As primeiras letras

Exemplo de texto multimodal de autoria indígena 2.

Fonte: OLINDA, 1996, *capa*.

Nesta tese, o texto multimodal de autoria indígena é visto como resposta dos professores indígenas, situados que estão no espaço intersticial entre a educação formal eurocêntrica e a educação performática da tradição indígena, em seu esforço sustentado de negociação entre duas propostas diferenciadas de letramento respectivamente: a primeira, centrada no texto alfabético, pauta-se pela noção de autoridade textual inserida numa teoria tradicional de currículo; a outra, centrada na performatividade e com ênfase no texto visual, segue princípios caros à tradição oral cujo denominador comum é a coletividade.

Verifica-se que o texto multimodal de autoria indígena encontra-se situado no contexto da implantação da escola para índios nas aldeias Brasil afora, movimento já em curso no final da década de setenta, mas que recebeu um novo alento com as propostas multiculturais da Constituição de 1988. Em seu bojo, surge um novo modelo de escolarização para índios, atento a promover e dar visibilidade à cultura indígena em consonância ao cenário de diversidade cultural inaugurado à época. Este modelo pauta-se pela formação de professores índios e pela elaboração de currículos, programas e materiais didáticos de acordo com uma abordagem de escola que se quer ‘autônoma e intercultural,’ como pode ser verificado em documentos e manuais elaborados no contexto de sua implantação.

Nos *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*, por exemplo, vamos encontrar, já na Introdução, à página dez, os termos “autônomo” e “intercultural,” o primeiro aplicado à escola para índios que se quer construir e implantar, “específica, diferenciada, bilíngüe, *intercultural*” (*meu grifo*), a qual somente pode tornar-se “viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar.” É objetivo desta tese mostrar que, se por um lado, autonomia é um valor vislumbrado pelo projeto de escola para índios, esta autonomia corre o risco de ser eliminada por uma noção parcial de interculturalidade adotada concomitantemente no mesmo projeto. Naquele mesmo documento vamos encontrar a afirmativa de que a reivindicação por uma escola indígena “traduz-se” por um “projeto definido de acesso a determinados conhecimentos acumulados pela humanidade e de valorização, pesquisa, registro e sistematização de práticas e saberes tradicionais” configurando, dessa forma, uma maneira particular e tendenciosa de ver interculturalidade. Tal definição eurocêntrica de interculturalidade atribui conhecimento à humanidade – como tal, a ser adquirido pelo índio como condição para sua entrada nessa categoria global de humano – e saberes a comunidades tradicionais como as indígenas, saberes estes que para virem a ser categorizados no rol de

conhecimento têm, necessariamente, que ser registrados e sistematizados, ou seja, serem vertidos para a tecnologia, tida como neutra e universal da escrita alfabética.

Vemos, portanto, que a meta de alcançar a inclusão sócio-cultural das comunidades indígenas naquela categoria homogeneizante de humanidade através da educação escolar coloca, inadvertidamente, a escrita alfabética no epicentro das práticas escolares voltadas para índios. Fortemente baseada na perspectiva da cultura escrita, autonomia refere-se à possibilidade não só de criar currículos e programas próprios, supostamente mais adequados às realidades indígenas, mas de elaborar materiais didáticos específicos e diferenciados. Ganha força, neste contexto, a prática de verter para a escrita alfabética toda sorte de narrativas e informações colhidas junto à comunidade indígena, principalmente junto aos anciãos, tidos como arquivos vivos, portadores dos conhecimentos ancestrais; cresce uma tendência claramente conteudista na elaboração das ‘cartilhas’ indígenas. Dentro desta orientação conteudista, escrita alfabética é vista como ‘tecnologia’ neutra, transparente e universal, capaz de representar plenamente o conhecimento indígena, questão colocada em xeque nesta tese.

As publicações de livros de autoria indígena contam com o apoio certo de uma ou mais das entidades que assumem, dentro do “regime de tutela” (*cf.*CAVALCANTI, 1999; MENEZES DE SOUZA, 2000) que caracteriza o indigenismo brasileiro, todas as questões voltadas para os índios no Brasil: as ONGs e suas parceiras, os núcleos de estudos indigenistas de Universidades, responsáveis pelos projetos de formação de professores índios; a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), encarregada de intermediar todas as ações voltadas para os índios no Brasil; e as Secretarias de Educação nos diferentes estados brasileiros em consonância com o MEC (Ministério da Educação e da Cultura) que, através de seu Comitê de Educação Indígena, e de acordo com uma Política de Educação Indígena pós-Constituição de 1988, assumiu o encargo de orientar e supervisionar a implantação da educação escolar indígena nas aldeias ao redor do país de acordo com aquela nova abordagem de escola autônoma.

A questão, a partir de 1988, tem sido a de criar, supostamente, meio para que a diversidade cultural, recém conquistada oficialmente, se imponha e se consolide apesar – e dentro – do discurso nacional, hegemônico e totalizador. Ciente da necessidade de resgatar “a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais do território,” essa Constituição coloca-se a favor dos índios ao estabelecer como antídoto a seu “apagamento cultural” as metas de recuperação, reafirmação e valorização das culturas indígenas postas da seguinte forma: “recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades

étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.” Além disso coloca como objetivo a ser alcançado através desse novo modelo de escolarização indígena o “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.”

A escola e sua expressão máxima, o livro, têm sido vistos pelos indigenistas e pelas lideranças indígenas – movidos que são por uma militância política delineada ainda nos anos finais da ditadura militar no Brasil – como instrumentos de ‘luta’ que possuem os atributos necessários para auxiliar na ‘conquista’ da autonomia política e social e na ‘preservação’ cultural dos povos indígenas. Chamo a atenção, através do uso de aspas, para o campo semântico ligado aos discursos da ‘luta política’ e da ‘ecologia’ presente nos escritos destes indigenistas, uma vez que pode estar na militância política, forjada no embate revolucionário contra a ditadura militar e nas preocupações ambientais que começavam a se avolumar ao final da década de 1970, uma certa tendência a ignorar as especificidades da herança cultural indígena em prol de questões fundiárias e de empoderamento político – não menos importantes, certamente.

O número de livros publicados é realmente elevado, fator, sem dúvida, visto como uma conquista que vem coroar a luta que os povos indígenas, no Brasil, têm travado junto à sociedade brasileira para conquistar o status de visibilidade, historicamente lhes negado. Ainda que a questão da visibilidade seja discutível uma vez que estas publicações, na sua maioria cuidadosamente e ricamente elaborada, não atinjam um grande número de leitores fora do âmbito da escola para índios, interessa discutir neste trabalho sua eficácia (ou não) em assegurar a ‘diversidade’ cultural. Ou, mais especificamente, a hipótese aqui é a de que se assegura sim a diversidade cultural, esta bandeira que foi levantada pelos governos neoliberais para mascarar um estado crescente de homogeneização que têm sido imposto às sociedades ao redor do globo. Mas não a ‘diferença’ cultural que, esta sim, exige uma compreensão que vai além daquela camada superficial constituída pelo exótico e interpela alguns dos pressupostos mais caros ao humanismo, como o racionalismo, o essencialismo e o logocentrismo. Minha hipótese é a de que, ainda que a variedade e o grande número de publicações deste gênero seja uma realidade², sua relevância para a *conservação* das culturas indígenas é discutível. Conservar remete à

² Em minhas pesquisas junto ao acervo do Instituto Socioambiental e do MARI, no Núcleo de História Indígena e Indigenismo da USP contabilizei o número aproximado de 160 títulos de livros-textos e cartilhas, publicados entre 1990 e 2005, uma média de 10 títulos por ano. Ainda que esses títulos estejam distribuídos entre aproximadamente 36 denominações étnicas, pode-se dizer que o número é expressivo em seu todo uma vez que se considere que a população indígena no Brasil é de aproximadamente 350 mil pessoas (*cf.* www.cimi.org.br), sem contar os índios urbanizados (aproximadamente 384 mil).

imutabilidade e este é um fator irreconciliável com a situação pós-colonial do contato – quando povos de histórias desiguais vêm a se encontrar, ainda que de forma conflituosa, num mesmo espaço geográfico. Lanço mão do conceito dialógico de transculturação desenvolvido dentro da crítica pós-colonial na forma de hibridismo e tradução cultural para tentar compreender o processo intercultural de formação identitária dos povos indígenas dentro da situação de contato. Mais especificamente, meu intuito é verificar como a tradição oral indígena – que privilegia a performatividade baseada, portanto, na “interconectividade humana”³ para a comunicação (BIRDWHISTELL, 1968, p. 25- 26, apud FINNEGAN, 2002, p.6) – comporta-se ao deparar-se com a escrita – que privilegia a “visão não-tátil” (TAUSSIG, 1993; FINNEGAN, 2002) atrelada à audição; ou seja, como as narrativas indígenas – tradicionalmente encenadas oralmente – passam a ser concretizadas sobre a superfície do papel, na forma de texto multimodal, a partir do contato com a cultura escrita.

Etnografias⁴ as mais variadas, realizadas junto a uma variedade de etnias ameríndias por americanistas de diferentes nacionalidades, atestam para uma verdadeira ‘re-colonização’ invertida, isto é, que se processa de dentro da cultura indígena para fora num processo constante de re-construção identitária dentro do qual os índios exercem papel ativo de criadores e re-criadores sem, no entanto, perder de vista sua base cosmológica própria.

A crítica pós-colonial tendo superado uma tendência inicial de categorizar o colonizado como vítima passiva do colonizador – como podemos aferir nos escritos de Fanon⁵, por exemplo – passa, num segundo momento, a redefinir a perspectiva pós-colonial a partir do conceito de agência que, por sua vez, possibilita que se apresente cultura, dentro da dinâmica de sobrevivência cultural, como processo – portanto sempre em movimento – próprio das sociedades que se encontram nas fronteiras entre culturas – aquilo a que Bhabha (1994) denomina “entre-lugar” e Pratt (1999), “zona de contato.”

A definição do que possa ser cultura ganha novos rumos dentro da perspectiva pós-colonial que passa a entendê-la enquanto processo, uma dimensão ativa e produtiva ‘sempre-já’ em formação, contrariamente à ótica herdada no humanismo cartesiano e no positivismo racional que a vê como bloco acabado e estático atrelado a determinado grupo social, sem margem para mudança. Atenta às histórias de subjugação, a teoria pós-colonial elabora, a partir das lições retiradas das experiências de vida de grupos subalternos, uma definição de cultura

³ Comunicação como “dimensão ativa” propiciada pelo uso dos vários sentidos do corpo e materiais utilizados para a interação e influência mútua entre as pessoas.

⁴ A esse respeito, ver Gow (1990), Rosaldo (1986) e Gallois (1994).

⁵ *Black Skin, White Masks* e *The Wretched of the Earth*.

mais afeita à luta cotidiana por eles encenada. Bhabha, por exemplo, recorre a Taylor⁶ para um enfoque de cultura enquanto local de ação (agência) e de enunciação, mais adequado às discussões centradas na diferença cultural. Seguindo esta linha, a abordagem pós-colonial propõe uma noção de cultura que acredito ser um ponto de partida valioso para qualquer estudo que se proponha a investigar as dimensões transnacional e/ou traducional da relação entre culturas – foco desta tese. Dentro destas relações, cultura é vista como “estratégia de sobrevivência.” Esta visão, como bem afirma Bhabha, está anos-luz da visão de cultura enquanto objeto de arte ou como noção pertinente ao campo da estética. Cultura passa a ser uma produção de sentido e de valor, heterogênea e incompleta, muitas vezes composta por demandas e práticas inesperadas produzidas no ato da sobrevivência social (BHABHA, 1994, p.172).

Cultura, nesta tese, portanto, assume um caráter emergente e contingente próprio da agência e da enunciação. Como sugere Taylor (1989),

[s]e cultura enquanto epistemologia se centra em função e intenção, cultura enquanto enunciação se centra em significação e institucionalização; se o epistemológico tende para a reflexão de seu referente ou objeto empírico, o enunciativo tenta, repetidamente, inserir e relocalar a reivindicação política à prioridade cultural e à hierarquia...na instituição social da atividade de significação. (Taylor: 1989, 177 *apud* Mignolo: 2000, 118)

A escola indígena, no Brasil, é uma instituição que se encontra exatamente nesta zona de contato entre a cultura indígena e a cultura da sociedade nacional brasileira. Em face da necessidade de se tornar apta a controlar os mesmos instrumentos e recursos da sociedade dominante, para assim poder almejar autonomia junto às instituições responsáveis – isto é, ser capaz de ler e entender os documentos referentes à legislação, fazer uso dos meios de comunicação impresso e falado, participar de debates nos fóruns de decisão – a escola indígena tornou-se um item nas pautas de reivindicação das lideranças indígenas junto aos governos local e federal. Dentro da escola para índios – uma instituição, como observa Cavalcanti (1999), mantida na esfera das coisas estrangeiras na aldeia indígena – a escrita alfabética é vista pelo índio enquanto bem de troca, portanto mais afeita às relações políticas com a sociedade dominante do que às questões da cultura e do conhecimento.

Posicionadas na zona de contato, as escolas indígenas obedecem às prerrogativas da sociedade dominante, com poucas variações das normas estabelecidas por um sistema

⁶ Historiador e filósofo da Universidade de McGill, Canadá, que se ocupa com a questão da formação da identidade frente ao pluralismo cultural.

educacional homogeneizante. As instâncias do governo brasileiro sentem-se plenamente realizadas, pois acreditam que estão cumprindo com o seu papel de conservar a diversidade cultural, dentro da perspectiva do multiculturalismo a que se filiam. Há, porém, indícios de que, mais uma vez, como em tantas outras oportunidades ao longo da história de contato entre as sociedades colonizadoras e colonizadas, as coisas não se perpetuam exatamente da maneira como estabelecida pela sociedade que detém o poder de controle sobre as instituições nacionais. Uma dinâmica de ‘mimese e alteridade’ na forma como foi proposta por Taussig (1993), entra em vigor na zona de contato, estabelecendo uma cópia da cópia que possibilita uma segunda natureza de escola indígena. O encadeamento de mimese e alteridade, na maneira como concebido por Taussig, coloca a possibilidade de discutir o livro indígena enquanto recriação, e não cópia, simplesmente.

Esta tese coloca no foco da discussão a narrativa de autoria indígena, na maneira como esta narrativa apropria-se e transforma, ou reinventa a noção eurocêntrica de escrita e texto ao ser introduzida na forma de texto multimodal – neste caso, a confluência de escrita alfabética e desenho figurativo e/ou padrão geométrico sobre a superfície do papel – nos materiais didáticos e livros de leitura produzidos no âmbito da escola para índios no Brasil. Mais especificamente, esta tese discute a maneira como o texto multimodal apresenta-se, dentro do cenário de uma política pós-Constituição de 1988 de educação escolar supostamente autônoma e intercultural voltada para índios, como evidência de tradução cultural, nos moldes discutidos no âmbito da perspectiva pós-colonial, num movimento criativo e produtor conduzido por professores índios em seus cursos de formação para o magistério. O foco deste estudo recai, em última análise, sobre o espaço intersticial no qual ocorre o encontro de uma cultura subalterna, mais oral e performática, voltada para lugar e atenta às complexidades de processos não-lineares ali presentes, com a cultura eurocêntrica dominante, voltada para a escrita alfabética, temporocêntrica e pautada por processos lineares. É a esta dinâmica intercultural que esta tese se volta na tentativa de promover à posição de escrita plena o texto multimodal, proposto aqui enquanto imagem visual complexa.

Como visto acima, textos multimodais são abundantemente elaborados por professores indígenas em seus cursos de formação para o magistério, em face da exigência por materiais próprios para serem usados em suas escolas, supostamente “autônomas e interculturais,” de acordo com os princípios fixados a partir de discussões que antecederam à escrita da Constituição de 1988. Dentro desta nova abordagem educacional, portanto, o discurso indigenista passa a incorporar dois conceitos até então desconhecidos neste contexto: o da

autonomia – ou autodeterminação – e o da interculturalidade. Uma apreciação crítica desse discurso, no entanto, tem o mérito de demonstrar como essas denominações encontram-se atravessadas por concepções eurocentricamente validadas de autonomia e interculturalidade, externas e alheias, portanto, ao locus de enunciação indígena. Se por um lado reconhece-se nesse discurso que o “direito à educação diferenciada e específica tem sido uma das principais bandeiras do movimento indígena, dentro dos ideais da autodeterminação,” como assegura Ferreira (2000, p.101), de que forma o não reconhecimento de outras questões, que não a da “autonomia política, econômica e territorial” que orienta a concepção de autonomia de inspiração liberal, não se constitui na autonomia almejada pela razão indígena. Krenak, em depoimento feito à 5ª. Assembléia Nacional do CIMI, em julho de 1983, como ficou registrado no CEDI: 1984, p. 22⁷, refere-se à divergência entre concepções de autonomia, ou autodeterminação. Dizia ele,

a idéia de autodeterminação é algo meio impreciso. Cada índio entende de um modo. E cada aliado da luta imagina uma forma de autodeterminação para o índio. Há modelos mais aproximados das aspirações indígenas e outros que não têm nenhuma proximidade com essas aspirações. Há comunidades indígenas que nem sequer imaginam sua autodeterminação.

O “exercício indígena da autonomia,” de acordo com Lopes da Silva (2000, p.10), objetiva “despertar e desenvolver a sensibilidade para a diversidade sociocultural e para a alteridade” e contrapõe-se ao objetivos ‘civilizatórios’ das políticas anteriores de educação escolar para índios, que buscava a assimilação e integração do índio à cultura dominante, ou, em outras palavras, o seu aniquilamento cultural. Se, por um lado, a reivindicação de líderes indígenas nos embates que precederam a promulgação da Constituição de 1988, era por uma autonomia voltada para o “reconhecimento de seu direito à manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimentos,” como bem lembra a autora, este trabalho sugere que a autonomia reivindicada pelos índios não poderá jamais consolidar-se plenamente enquanto as políticas oficiais voltadas para as escolas indígenas continuarem a definir autonomia pela perspectiva homogeneizadora de inclusão social.

Um ponto que subjaz as discussões nesta tese envolve, exatamente, a questão do que seja autonomia na perspectiva indígena; de como a concepção eurocêntrica de autonomia, mais

⁷ Depoimento de Ailton Krenak, na época, coordenador da UNI (União das Nações Indígenas)/Sul, citado por Ferreira, 2000, p.101.

afeita à idéia de autodeterminação política, econômica e territorial, passa a ser “interpolada”⁸ pelo texto multimodal de autoria indígena, cuja ênfase volta-se para uma autonomia em relação aos processos de construção de conhecimento e de linguagem. Autonomia ou autodeterminação vem a ser evidente na forma específica de comunicar, de verter conhecimento em narrativa através do texto multimodal, a partir do *locus* de enunciação indígena do qual se torna fator crucial concepções específicas de tempo e espaço vinculados entre si e imbricados em *lugar* (*place*).

No entanto, o sentido de autonomia veio a ser reduzido no discurso indigenista voltado para a escola para índios, a questões de ordem organizacional unicamente, ou seja, de programas, calendários e ementas específicas que orientam a implantação da escola para índios nas aldeias. Autonomia, nesse sentido, diz respeito a uma certa liberdade de escolher seguir um currículo próprio, com calendários, programas e ementas ajustadas às reivindicações locais e que se concretiza, em grande parte, na forma de materiais didáticos próprios: ‘cartilhas’ e livros de leitura bilíngües ou monolíngües (Português e/ou língua indígena) cujos textos são compilados, preparados e organizados pelos professores indígenas durante seus cursos de formação junto as suas comunidades e sob a orientação de seus tutores – educadores, lingüistas e antropólogos ligados a ONGs e universidades, em sua maioria originários da região sudeste do país. Esses materiais exibem uma preocupação conteudista, ou seja, são formulados com base numa preocupação indigenista, militante e ativista – herança da luta travada durante as décadas de governo militar no Brasil – como o local privilegiado no qual se alcançar a preservação – e/ou o resgate – da cultura indígena, por sua vez tida como fixa e imutável. Sendo assim, os temas registrados em forma de narrativas, giram em torno da vida cotidiana, das crenças, da organização social e do conhecimento e da experiência indígena.

Por outro lado, apesar dos cuidados por satisfazer às demandas por autodeterminação e autonomia colocadas pelo discurso indigenista, ainda são poucos os estudos dedicados a verificar as possíveis mudanças advindas da introdução da escrita alfabética no meio escolar indígena. Tida, de forma generalizada, como tecnologia neutra e sem amarras culturais, a escrita alfabética adquire o status de aquisição valorizada a ser auferida nas escolas para índios, mesmo frente ao princípio renovado de autonomia. Parece, no entanto, que a questão a ser levantada é até que ponto uma escola para índios, diferenciada e autônoma, pode garantir modelos e valores indígenas quando, ao mesmo tempo, os valores e modelos

⁸ Interpolação é o termo usado por Ashcroft (1989) para referir-se ao questionamento da perspectiva eurocêntrica pela inserção da perspectiva do subalterno no discurso de senso comum.

grafo/fonocêntricos da cultura dominante e eurocêntrica são aplicados, tão sem reservas, pelos agentes envolvidos com a escolarização para índios no Brasil?

Centrados na proposição ocidental de letramento enquanto capacidade de ler e escrever textos alfabéticos, os projetos de implantação de escola para índios e de formação de professores indígenas descartam, em grande parte, a tradição oral dos povos indígenas ao mesmo tempo que enaltecem as supostas vantagens da escrita alfabética, vista como instrumento neutro e eficiente a serviço da “inclusão social,” moeda de troca de um certo militantismo político que inspira os agentes indigenistas em seus programas de escolarização nas comunidades indígenas. Inclusão social, apesar de proclamar-se avessa às políticas indigenistas anteriores, mantém uma tendência integracionista e assimilacionista semelhante, ainda que sob a nova égide do pluralismo cultural neo-liberal. Sua meta é incorporar o indivíduo índio, via conquista de direitos, ao contingente de “cidadãos” do ‘estado-nação’ liberal, essa unidade “imaginada” (ANDERSON, 1983), homogênea em termos culturais, raciais e políticos, que paira como um eterno desejo a ser alcançado. Consoante à noção de inclusão social, a centralidade da escrita alfabética encontra respaldo em noções logocêntricas expressas no grafocentrismo e no fonocentrismo que imperam nas práticas educacionais eurocêntricas e que são responsáveis por elevar textos alfabéticos à condição de portadores singulares de conhecimento e verdade. Vem daí o fato de que esses projetos, como aponta Menezes de Souza (2005, p.76), embarquem na crença de que “letramento e educação moderna,” em sua dependência indiscutível da escrita alfabética, constituem-se numa base indispensável para o “empoderamento do sujeito indígena.”

Propõe-se, a partir dessa tese, a hipótese de que a falta de plenitude na aceitação da escrita alfabética e da alfabetização de índios ocorre porque a escola, plena da lógica da modernidade e indiferente ao *locus* de enunciação indígena, ignora a preponderância de *lugar* no conhecimento e nos processos de aprendizagem indígena o que gera uma situação em que poder e conhecimento permanecem unidos no sentido de marcar o que Mignolo denomina ‘diferença colonial,’ isto é, a negação de que o colonizado, tanto quanto o colonizador, também seja portador de racionalidade e consciência (MIGNOLO, 2000). Dentro deste *locus* de enunciação eurocêntrico, o desprezo por *lugar* enquanto fator organizador dos construtos culturais indígenas permite que a cisão tempo-espço e a cisão oral-escrita adquiram força de verdade no discurso indigenista de senso comum. Como consequência, manifestações pautadas pela aderência à experiência de lugar e inseridas na textualidade da escrita alfabética não são apreciadas em sua propriedade comunicativa, caso do texto multimodal de autoria indígena.

Uma hipótese a ser verificada, portanto, é de que as práticas culturais – dentre elas, as educacionais – dos povos ameríndios estão centradas em *lugar*, uma concepção da interrelação entre espaço e tempo culturalmente demarcada e mediada pelo corpo. Ainda mais fundamental para entender as diferenças culturais encenadas nas narrativas indígenas é a constatação de que é somente a partir de lugar que podemos vir a apreciar processos complexos, não-lineares, de construção de sentido, base do conhecimento e do aprendizado indígena.

Face tanto à centralidade de lugar na episteme indígena quanto ao fenômeno da multimodalidade do texto de autoria indígena, esta tese propõe, como meta a ser alcançada, a ampliação do conceito de escrita em direção à imagem – no lugar da palavra, de tal forma a incluir outras modalidades de texto que não somente o texto verbal.

Para que possa chegar onde pretendo chegar, isto é, para que possa propor que o texto multimodal encontrado nas cartilhas produzidas pelos professores índios para a escola indígena é a modalidade de escrita construída no contexto do encontro da cultura indígena, eminentemente oral, com a cultura dominante, que tem na escrita alfabética a sua base comunicacional privilegiada, num processo de “semiose intercultural” (“intercultural semiosis” Menezes de Souza 2003) pretendo: (1) assumir o *locus* de enunciação indígena – ou seja, o contexto sócio-histórico onde ocorre essa combinação de sua ontologia e epistemologia específicas, e a partir desse *locus*, (2) desbancar a noção de escrita enquanto registro de fala, predominante na razão ocidental e (3) verificar as teorias que tentam contrapor-se à dominação da visão grafocêntrica/fonocêntrica do que seja escrita para incluir outras modalidades de escrita que não a alfabética.

Adota-se, como metodologia, a proposta introduzida por Bruner (1996) de usar narrativa como norma para entender a construção de sentido que ocorre nas diferentes culturas, desempenhando o papel de uma gramática do discurso, por assim dizer. Narrativa – no lugar de linguística e sua aderência exclusiva à fala, seja oral seja escrita – é vista enquanto ponto de partida e de chegada para a comunicação; pressupõe, portanto, fenômenos comunicativos situados para além da linguagem verbal e sua gramática normativa. Vista a partir da perspectiva da experiência para a qual a interconexão dos sentidos encontra-se na base da comunicação humana, narrativa não se reduz ao texto verbal, com sua dependência na visão comandada pela audição, mas passa a ser o ponto de partida para se pensar comunicação numa base mais ampla que engloba várias modalidades de representação, dentre as quais a verbal é uma, mas não a única, possibilidade. O conceito de texto, tomando-se como ponto de partida a narrativa, não mais se restringe à gramaticalidade do texto verbal em sua aderência à coerência e coesão,

categorias que carregam a marca da cultura linear dominante, centrada em processos mentais. A definição do que seja texto abre-se para processos complexos, não-lineares e relacionais presentes no ambiente circundante (ou *lugar*), e narrativa vem a ser a modalidade de construção de sentido que reflete essa dinâmica.

Nesta mudança de ponto de partida para se pensar a escrita – a narrativa, no lugar da linguagem – vamos encontrar o conceito de *lugar* (*place*) (CASEY, 1993; TUAN, 1989) e de deslocamento entre lugares e apreciar sua centralidade para a episteme e a semiose indígena. Reconhecer lugar como centro organizador da narrativa indígena implica trazer para o foco da análise alguns pressupostos fundamentais. Adota-se, nesta tese, a ‘perspectiva da experiência’ para a qual o conhecimento passa a ser visto como derivado da percepção, isto é, da vivência do corpo imerso em lugar; dos sentidos em contato direto com o ambiente. Tanto o corpo indígena, quanto o meio no qual se insere – lugar selvagem – adquirem papel central para o estudo de como ocorrem a construção de sentido e o letramento indígena.

Ao aproximar a crítica pós-colonial do conhecimento ameríndio não pretendo impor uma ‘camisa de força’ à narrativa de autoria indígena, mas sim, construir ‘pontes de solidariedade’ (SZEMAN, 2001) entre duas culturas diferentes, uma proposta inovadora adequada ao mundo globalizado da pós-modernidade. Nas palavras de Szeman (*ibidem*, p. 29), “somente um pós-colonialismo que se volta para continuidades e semelhanças pode trabalhar ativamente contra a narrativa dominante da globalização na forma de neoliberalismo global.”⁹ O discurso de uma suposta “especificidade irreduzível” colocada por “circunstâncias locais” acaba por impedir a conflagração de outras narrativas de globalização apoiadas na semelhança e na continuidade que perpassa as culturas humanas. Por aí, portanto, vai a argumentação para justificar minha escolha de tópico de pesquisa: estudar processos de significação que ocorrem no espaço intersticial entre culturas diferentes para assim interpolar e ampliar conceitos construídos a partir da visão eurocêntrica. Por que, indagaria, estaria preocupada em preservar e conservar o conceito de literatura nos moldes ocidentais; em congelar um conceito e desta forma impedir a entrada, no campo da literatura, de representações outras que não sejam as inerentes ao pensamento canônico ocidental? Ampliar a noção do que seja escrita implica uma revisão de valores acordados num entendimento elitista, essencialista e míope que se restringe a uma literatura calcada no texto alfabético e suas convenções literárias e opõe-se a manifestações literárias advindas de outras tradições culturais. Estudar o texto multimodal de autoria indígena possibilita questionar alguns conceitos caros à razão e à epistemologia ocidental. O conceito do

⁹ Todas as traduções nesta tese foram realizadas pela autora, a não ser que de outra forma especificado.

que seja literatura, por exemplo. Ao propor um conceito mais amplo de escrita a partir da narrativa de autoria indígena vertida na forma de texto multimodal, os conceitos de texto e escrita vêm, fatalmente, a sofrer uma desestabilização que resulta que o conceito de literatura seja ampliado para englobar outras formas de texto que não, necessariamente, os textos tradicionalmente aceitos como sendo literários.

O foco no texto enquanto código e tessitura, ou seja, unidade coesa e coerente composta de palavras e frases organizadas em prol de um significado totalizado que supostamente garante a transparência da linguagem vista unicamente em sua dimensão de eficiência comunicativa, já nos idos da década de 1970 vinha sendo questionado. Em seu lugar, o foco no discurso leva a um abandono da noção de código e à inclusão, novamente, do sujeito, o que leva a propostas renovadas de interpretação literária. O contexto no qual ocorre a comunicação traz para a análise a expectativa de que o estudo da produção dos sentidos possa se beneficiar do que se sabe sobre a realidade de comunidades locais, tanto no âmbito material quanto imaterial. Neste sentido, ganha força a episteme local, algo que tem sido deixado de lado em prol de uma episteme universal – a modernidade eurocêntrica triunfante.

A análise do discurso caracteriza-se, exatamente, por manter um viés de ruptura com a conjuntura política e epistemológica vigente na sociedade ocidental e por uma necessidade de se articular com outras áreas das ciências humanas como, nesta tese, a narrativa vinculada à etnologia e à educação indígena. De acordo com Orlandi (1996), a análise do discurso é uma disciplina de entremeio: questiona, em relação à lingüística, a negação da historicidade inscrita na linguagem e questiona das ciências sociais, a noção de transparência da linguagem, sobre a qual se assentam as teorias por elas produzidas. A análise do discurso constitui-se, portanto, em uma opção teórica mais produtiva, quando comparada ao estruturalismo vigente, por tanto tempo, nas discussões na área das ciências sociais.

Narrativa é uma forma de discurso presente em todas as culturas humanas (SNYDER, 2004) e é em narrativa – e não fora dela – que construímos discursivamente nossas diferentes realidades, o que implica a organização discursiva de nossas experiências ao longo das coordenadas de tempo e espaço. As narrativas enfocadas nesta tese são vistas, em seu conjunto, enquanto modalidade de discurso indígena em seu processo dialógico e produtivo com o contexto. Recorre-se à análise do discurso enquanto linha condutora de investigação, o que significa focalizar as relações de poder que se estabelecem no encontro entre perspectivas sócio-culturais distintas – no caso desta tese, a perspectiva sócio-cultural indígena (subalterna), e a perspectiva sócio-cultural não-indígena (de herança européia, ocidental, dominante). Dentro

da perspectiva das relações entre sociedades de poder desigual, algumas discussões realizadas sob a bandeira do pós-colonialismo, um enfoque pós-estruturalista gerado dentro do contexto das lutas coloniais – tanto anticoloniais quanto pós-coloniais – tornam-se fundamentais para a análise do texto indígena.

Todo o processo destinado a estabelecer a escola para índios, da criação e implementação de uma legislação específica, à formação de professores indígenas até a elaboração dos livros didáticos, conta, em grande parte, com a orientação de especialistas não-índios – antropólogos, lingüistas e educadores originários, em sua maioria, do meio acadêmico dos grandes centros urbanos no Brasil. Esses especialistas, bem preparados e bem intencionados, não têm, no entanto, considerado com seriedade, as representações culturais não-verbais criadas pelos professores indígenas e seus alunos, classificando essas representações como mera ilustração e expressão da alegria e atitude infantil dos povos indígenas em seu desejo de ‘contar desenhando’ (*cf.* MONTE, 1994 e TRONCARELLI, 2002, por exemplo), nada que mereça uma atenção e investigação mais séria. Este desinteresse pelos desenhos indígenas pode ser explicado pelo enaltecimento da escrita e do texto alfabético em detrimento de outras modalidades de escrita e de textos não-alfabéticos. Na base do trabalho desenvolvido por esses agentes indigenistas está a meta de preservação da cultura indígena através do registro dessa cultura por meio da escrita e do texto alfabético, meta esta calcada na noção de cultura enquanto produto totalizado e estável, alheia a prática indígena de trocas interculturais.

Diferentemente daqueles estudiosos, esta tese propõe o estudo desse fenômeno a partir da ótica da interculturalidade. Porquanto o conceito de interculturalidade proposto na Constituição de 1988 limita-se ao encontro entre culturas indígenas diferentes sob o denominador comum da educação para índios, Menezes de Souza propõe interculturalidade enquanto conceito que amplia a noção de cultura e traz para a discussão não só as trocas que ocorrem entre as diferentes culturas indígenas, mas principalmente as trocas entre a cultura indígena, como um todo, e a cultura eurocêntrica dominante. Para este estudioso, a dinâmica de troca de duas mãos entre culturas, ou transculturação, elimina a visão de cultura enquanto algo estático e perene, fixado a um determinado grupo social. Em seu lugar, as noções de hibridismo e tradução cultural inauguradas na situação de pós-colonialidade e na teoria pós-colonial, reconhecem a dinâmica transcultural como uma nova proposta de se pensar cultura enquanto processo.

Uma perspectiva renovada por discussões pertinentes ao pós-colonialismo coloca em evidência processos transculturais, como o hibridismo e a tradução cultural, processos esses

atrelados a uma noção de cultura enquanto interculturalidade. O conceito de interculturalidade subjaz as discussões encetadas ao longo desta tese. A adoção do conceito de interculturalidade surge em contraposição à noção de cultura enquanto unidade constituída de produtos estáticos e totalizados desenvolvidos por um determinado grupo social a partir de sua história específica.

Como já dito acima, esta tese tem como objetivo contribuir para o estudo do fenômeno do texto multimodal de autoria indígena, ainda dentro da abordagem pós-colonial proposta por Menezes de Souza para a qual a transculturação e a interculturalidade mantêm importância ímpar. A novidade, no entanto, consiste na adoção de uma perspectiva da experiência como ponto de partida para entender os processos complexos de construção de sentido advindos da experiência em *lugar selvagem*. Em posse desse entendimento e dos instrumentos de análise propiciados pela adesão à crítica pós-colonial – qual seja, tradução cultural, hibridismo e diferença cultural – o texto multimodal de autoria indígena passa a ser visto como alternativa à noção eurocêntrica de escrita enquanto exclusivamente escrita alfabética. Uma ampliação do conceito de escrita em direção a desenho torna-se necessária à apreciação dos construtos culturais indígenas.

A hipótese a ser verificada, portanto, é de que diferença cultural traduz-se no fato de que o conhecimento, assim como a memória e o aprendizado ameríndio, perfazem-se em *lugar selvagem*. *Lugar* é construído culturalmente a partir da inserção do corpo no ambiente circundante; em lugar, espaço – e não tempo – comanda os processos de significação a partir da experiência vivida e percebida sensorialmente. Constata-se que as práticas culturais – dentre elas, as educacionais – dos povos ameríndios estão centradas em *lugar*, uma concepção da interrelação entre espaço e tempo culturalmente demarcada e mediada pelo corpo.

Lugar comanda a episteme indígena e todas as suas manifestações. O papel central que lugar detém na episteme ameríndia acaba por render espaço e tempo a sua predominância a ponto de exigir uma definição renovada de todos os construtos organizados a partir dele: escrita, texto, história e narrativa, assim como os processos de aprendizagem a eles atrelados. Tempo e espaço estão irrecuperavelmente interligados em lugar, de tal forma que tempo só pode ser concebido como a dimensão qualitativa de eventos, ou seja, tempo é medido por mudança e transformação que ocorrem no ambiente no qual o corpo perceptivo encontra-se inserido, perfazendo o lugar pleno de significados presente na narrativa indígena.

Fundamental para entender as diferenças culturais encenadas nas narrativas de autoria indígena é a tese que subjaz as discussões deste estudo de que é somente a partir de lugar que podemos vir a apreciar processos complexos, não-lineares, de construção de sentido, base do conhecimento e do aprendizado indígena. Esta tese contrapõe-se, portanto, à noção eurocêntrica de conhecimento universal, produto de processos lineares comandados pela mente, noção esta tida aqui como entrave à apreciação de processos de significação locais – como os textos multimodais de autoria indígena, – em contraposição àqueles globais, já consagrados. Em seu lugar, propõe conhecimento enquanto o conjunto de asserções propostas por uma dada cultura como resultado de seu processo de construção de sentido a partir da experiência vivida, ou seja, percebida pelos sentidos interconectados do corpo inserido no ambiente circundante. Em consonância à complexidade e à não-linearidade de lugar, sugere-se imagem, ao invés de palavra, como unidade de significação mais afeita à construção de conhecimento no contexto da cultura indígena.

Seguindo a proposição de Bruner (1996, p.95) de que “representação é um processo de construção [mais afeito à imagem], e não uma mera reflexão do mundo [ou representação mimética]”, a sugestão aqui é que o conhecimento indígena é construído enquanto imagem de lugar; ou seja, o conhecimento indígena é veiculado na narrativa através da construção de lugar enquanto símbolo fundamental da experiência indígena. Pode-se dizer, portanto, que repassar as narrativas para as gerações futuras garante que o conhecimento indígena continue tendo o respaldo dos lugares que o gerou. Aprendizado, conhecimento e lugar mantêm, nesta proposição, um vínculo estreito; para transformar-se em aprendizado, o conhecimento indígena precisa ser apresentado dentro de uma teia de relações significativas respaldada pelo lugar onde se origina e no qual está imbricado, lugar esse presente nas narrativas enquanto imagem; ou então, esse conhecimento corre o risco de perder sua razão de ser.

Se por um lado a escrita alfabética está inserida na história de crescente temporalização de espaço, traduzindo-se em processos culturais que são lineares, a perspectiva indígena preserva a ênfase em processos culturais não-lineares para os quais tempo só pode ser compreendido em seu vínculo estreito com espaço vivenciado, ou seja, lugar. Necessário se faz, portanto, retirar o privilégio da lingüística e propor outros caminhos de interpretação da *praxis* indígena para que se possa reavaliar o projeto da escola indígena e, dentro dela, a ‘escrita’ indígena, a partir de outras bases de conhecimento. Este estudo propõe-se exatamente este caminho – analisar o fenômeno dos textos multimodais inseridos nas cartilhas indígenas a partir de duas vertentes: a da resistência ao conceito de escola e sua tecnologia mais evidente, a

escrita, e o uso do texto visual como marca da diferença. Para levar a contento estes objetivos, recorre-se à teoria pós-colonial em seu comprometimento de fortalecer o discurso subalterno como estratégia de responder às investidas opressivas do poder colonizador (neste estudo representado pela sociedade nacional e sua herança eurocêntrica) e às teorias que colocam em xeque a escrita alfabética e propõem que se adote a noção de comunicação, enquanto interconexão de todos os sentidos, no lugar de manter a hegemonia do verbal (na forma da fala e de sua suposta expressão máxima, a escrita).

Se por um lado os difusores da escrita alfabética consideram apenas o texto alfabético como reduto do conhecimento, a hipótese levantada por esta tese é a de que o texto visual cumpre um papel culturalmente mais relevante para a sociedade indígena, uma vez que promove, sobre a superfície do papel, o vínculo com a não-linearidade dos processos de construção de sentido indígena, para os quais a interrelação, a transformação e o movimento são fatores determinantes. Tais fatores não cabem na linearidade do texto alfabético, assim como não cabem, tão pouco, na seqüencialidade imposta por uma concepção de tempo enquanto fator soberano e desvinculado de lugar. Duas cisões, portanto, serão investigadas enquanto obstruções ao entendimento de como opera a aprendizagem na cultura indígena: a cisão tempo-espço e conseqüente eliminação de *lugar* das discussões sobre os processos de construção do conhecimento; e a cisão oral-escrita e conseqüente desprezo por modalidades de comunicação do conhecimento que se constróem alheias ao predomínio da linearização.

Em suas partes constituintes de texto verbal e texto visual, os tópicos relevantes de escrita, performatividade, multimodalidade e letramento são discutidos em relação à narrativa indígena. Parto do pressuposto de que ambas modalidades de escrita, a verbal e a visual, têm a narrativa como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento. Isto porque entendo que somos constituídos em narrativas, a diferença sendo uma de organização e ênfase: narrativas que seguem o modelo ocidental organizam-se ao redor de tempo – daí o termo cronotopo; já as narrativas indígenas, organizam-se em torno de espaço e tempo vinculados a lugar – para o qual sugiro o termo ‘topocrono.’

Parece-me possível delinear, a esta altura, o perfil de tese que pretendo desenvolver. Em primeiro lugar, é importante dizer que, majoritariamente, as discussões a respeito de meu tema de tese estão embasadas pelos pensamentos de teóricos que se pautam pelas situações ensejadas pelo pós-colonialismo. Questões como tradução cultural, subalternidade, agência, hibridismo, transculturação e globalização, discutidas a partir da ótica do encontro entre culturas

pertencentes a grupos sociais de poder desigual, são, a meu ver, relevantes para a minha investigação a respeito do “processo agonístico” proposto pelo texto multimodal de autoria indígena em sua insistência em conferir uma sobrevida às manifestações orais e gráficas de um grupo socialmente em desvantagem. Enquanto híbrido, o texto multimodal de autoria indígena encontra-se num estado constante de “negociação inconclusiva”, como sugere Menezes de Souza (2002, p. 225), ou seja num estado “sem trégua, sem assimilação nem incorporação.” Inerente ao hibridismo sugerido por Bhabha (2007) vamos encontrar esse estado constante e inconclusivo de negociação:

A hibridização não é algo dado, encontrável num objeto ou numa identidade mítica híbrida – é uma forma de conhecimento, um processo de compreender ou perceber o movimento ambíguo e ansioso de trânsito ou transição que necessariamente acompanha qualquer forma de transformação social sem a promessa de clausura celebratória, nem a transcendência das condições complexas até mesmo conflitantes que acompanham o ato de tradução cultural.

A pós-colonialidade ensejada pela situação de colonialismo interno que define as relações entre a cultura eurocêntrica dominante e a cultura indígena subalterna serão tratadas no capítulo 1. Feito isso, o restante da tese obedece a um critério de organização em duas partes principais: a primeira dedicada ao que denomino de cisão tempo-espço e a segunda, à cisão oral-escrita. O pressuposto aqui é de que estas dicotomias e disjunções, inerentes que são ao pensamento e à razão eurocêntrica, têm que ser interpoladas¹⁰ antes que se possa alcançar qualquer sucesso na interpretação das narrativas indígenas.

Com o intuito de resgatar a concretude de *lugar*, faz-se necessário, primeiro, entender a trajetória eurocêntrica que levou ao estado atual de controle exercido por tempo nos construtos culturais ocidentais e, segundo, refletir sobre como a noção de *lugar* pode vir a desbancar a preponderância de tempo e inaugurar uma definição renovada de narrativa – e consequentemente de conhecimento – mais afeita à diferença cultural. Esta é a primeira proposição desta tese. Seguindo essa proposição, os capítulos 2 e 3 têm como objetivo retirar a concepção de tempo e espaço da categoria de valores universais e retorná-los ao rol dos construtos locais de onde jamais teriam saído não fosse a prática da homogeneidade cultural (ou ‘difusionismo’), inaugurada na modernidade, ter imposto o conhecimento eurocêntrico aos conhecimentos locais. Para tal, pretende: (1) prover uma base teórica que permita entender o processo de construção de sentido indígena para o qual espaço e tempo encontram-se ancorados

¹⁰ Usarei o termo interpolação (interpolation) sugerido por Ashcroft (1998) por implicar ruptura seguida de inserção do novo e mudança.

em lugar (2) propor experiência enquanto base para a construção de conhecimento e mostrar suas possibilidades complexas e variadas.

A outra proposição é a que diz respeito à cisão oral/escrita, que será discutida nos capítulos 4 e 5. As culturas indígenas nunca se ativeram a essa perda da noção central que “lugar” mantém para elas, e está nessa diferença de abordagem um conteúdo possível para o diálogo intercultural presente nas “zonas de contato,” onde localizam-se os cursos de formação para professores indígenas e suas escolas para índios.

Uma vez que espaço e tempo são dimensões constitutivas de narrativas – tanto quanto de história, ambos equiparados no desempenho de sua função como processos de produção de sentidos, de acordo com a análise do discurso – temos que, todas as unidades relacionadas à educação escolar – texto, escrita, leitura, letramento – libertam-se da condição de valores universais, portanto vistos como dados, naturalizados e totalizados, impostos a eles por uma perspectiva eurocêntrica de modernidade colonizadora e passam a ser definidos localmente graças à modificação conceitual marcada por valores próprios a *loci* de enunciação específicos. O capítulo 4 atém-se a apresentar e questionar as teorias clássicas da escrita a partir das próprias referências que esses autores fazem aos sistemas de significação de culturas não-ocidentais.

Já o capítulo 5 volta-se para a apreciação do texto visual, parte integrante do texto multimodal de autoria indígena presente nos livros-textos produzidos no contexto da escola indígena no Brasil. Para isso, recorre à discussão de como a perspectiva de texto centrada exclusivamente em representação pode ganhar amplitude quando se adota também a noção de imagem para explicar a multimodalidade inerente à interculturalidade encenada sobre a folha de papel do texto impresso de autoria indígena.

O capítulo 6 dedica-se a formular algumas considerações a respeito da educação escolar e da aprendizagem frente à tese da centralidade de lugar desenvolvida nos capítulos anteriores. Respeito à diferença cultural, traduzido na Constituição Brasileira de 1988 na forma de “direito à diversidade cultural,” coloca-se como pressuposto em torno do qual são planejadas as ações educacionais a serem implantadas nas escolas indígenas em aldeias pelo Brasil afora. Aparentemente, cai por terra o objetivo de ‘assimilação’ ou ‘aculturação,’ ou mesmo ‘integração,’ outrora estabelecido pelas políticas educacionais quando a questão era a educação indígena. Em seu lugar garante-se, supostamente, o direito a cada comunidade indígena de manter sua cultura e usufruir autonomia, por meio de materiais didáticos confeccionados pelos próprios professores indígenas para serem usados nas escolas indígenas nas aldeias. A ênfase

dada na produção desse material, no entanto, é conteudista, o que remete à ilusão de que o conhecimento, tido, a partir da visão eurocêntrica, como produto da mente e subproduto do pensamento, só pode ser processado através da palavra, seja na sua modalidade original de fala, ou como representação de segunda ordem da fala: a escrita alfabética.

Este capítulo pretende verificar de que forma a tradição oral indígena pautada por uma visão de mundo e cosmologia próprios que prioriza todos os sentidos do corpo humano para a comunicação – e não somente a visão e a audição – faz-se presente nas atividades não escolares do cotidiano indígena e como sua incorporação às práticas escolares pode vir a estabelecer uma marca indígena desejável. Contrariamente às expectativas de uma visão cartesiana de progressão linear para a qual o conhecimento indígena seguirá os mesmos passos do conhecimento eurocêntrico em sua tendência de colocar a escrita no ponto mais alto de expressão possível na forma do livro, este estudo pretende averiguar se outras modalidades de expressão não estariam mais afeitas ao modo de vida indígena e a sua tradição oral, e propõe que talvez o computador, com suas várias camadas de linguagens multimodais, possa ser uma tecnologia mais afeita à performatividade indígena do que o livro.

Para finalizar, a última parte ocupa-se das considerações finais. O objetivo nesta parte é verificar como a educação escolar pode vir a ganhar com as discussões propostas nesta tese. Ampliar o conceito de escrita a partir da compreensão dos processos não-lineares que ocorrem em lugar torna-se prerrogativa para lidar com as novas tecnologias de comunicação dentro das quais novas modalidades narrativas, como o hipertexto e a database são crescentemente usadas como recurso no processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo 1

A ‘ESCRITA’ AMERÍNDIA NO CONTEXTO DA ESCOLA E DA LITERATURA: UMA ABORDAGEM PÓS COLONIAL.

“I would like to maintain that there is something valid in this presumption, but that the presumption is by no means unproblematic, and involves something like an act of faith. As a presumption, the claim is that all human cultures that have animated whole societies over some considerable stretch of time have something important to say to all human beings....when I call this claim a 'presumption,' I mean that it is a starting hypothesis with which we ought to approach the study of any other cultur.”(Charles Taylor).¹¹

“It is one of the salutary features of postmodern theory to suggest that it is the disjunctive, fragmented, displaced agency of those who have suffered the sentence of history – subjugation, domination, diaspora, displacement – that forces one to think outside the certainty of the sententious”(Homi Bhabha)¹²

Há um consenso entre os teóricos pós-coloniais na atualidade: a necessidade de revisar, a partir da ótica do subalterno, o conhecimento engendrado dentro da perspectiva da modernidade, ou seja, como resultado da relação de dominação entre o Ego europeu – ou de herança européia – e o seu Outro. Battiste (2000), por exemplo, ao refutar a idéia de que o ‘pós’ de pós-colonialismo possa sugerir uma condição temporal, no sentido de se referir a um “tempo depois do colonialismo,” afirma que no seu entender pós-colonialismo representa “uma aspiração, uma esperança, ainda não alcançada.” Para Battiste, o termo pós-colonialismo, assim como os seus acompanhantes – pós-modernismo e pós-estruturalismo – estão vinculados a uma crítica que vem “em resposta às bases teóricas do conhecimento disciplinar que privilegia determinados conhecimentos, sociedades e culturas e é usado de forma indiscriminada fora do contexto e condições e vozes das pessoas.” Enquanto crítica cultural, o pós-colonialismo trata de repensar as delimitações “conceituais, institucionais, culturais, legais” e assim por diante, tidas como garantidas e universais e, por isso mesmo, verdadeiras barreiras estruturais para muitos, incluindo os povos indígenas. Sendo assim, uma sociedade pós-colonial, no que diz respeito aos povos indígenas, está ainda para ser formulada.

¹¹TAYLOR, C. *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press, 1994, p. 67.

¹²BHABHA, H. “*Postcolonial Authority and Postmodern Guilt.*” In: *Cultural Studies*. Grossberg, L., Nelson, C & Treichler, P. (ed.). New York: Routledge, 1992, p. 56.

Battiste enfatiza a necessidade de descolonizar, criticamente, a razão universalista imposta pelo par modernidade/colonialismo a todos aqueles grupos sociais sob a esfera de poder dos centros coloniais europeus. Descolonizar o conhecimento ocidental significa, em outras palavras, rever os discursos hegemônicos herdados no Iluminismo, com o intuito de problematizar sua autoridade e criar espaço para que grupos sociais posicionados nas margens da formação discursiva tenham a chance de estabelecer sua autonomia cultural, social e política. Mais precisamente, como afirma Bhabha (1974, p.171), as revisões críticas pós-coloniais pautam-se pelas questões de “diferença cultural, autoridade social e discriminação política” – três aspectos que podem ser, prontamente, vinculados à realidade discursiva de povos indígenas ao redor do mundo e, no que concerne a minha tese, de povos ameríndios. O intuito da crítica pós-colonial, em última análise, é revelar “os momentos antagônicos e ambivalentes das ‘racionalizações’ da modernidade” de tal forma a interferir “com aqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma ‘normalidade’ hegemônica ao desenvolvimento desigual e às histórias diferenciadas” – e freqüentemente posicionadas em desvantagem – de nações, raças, comunidades, povos.

A descolonização da perspectiva opressiva da modernidade, no entanto, não se consolida, a meu ver, na proposta de multiculturalismo do Estado neo-liberal. Minha intenção de pesquisa rejeita a tentativa totalizadora engendrada por uma estratégia que vê no multiculturalismo forjado no neo-liberalismo o modelo de sociedade plural que se quer implantar. A tendência encontrada no multiculturalismo de assimilar as “minorias” a noções de valor cultural totalizadoras é rejeitada pela crítica pós-colonial. A perspectiva pós-colonial “nos força a repensar as profundas limitações” de uma noção de comunidade cultural nos moldes liberais pautada por um consenso e um acordo forçado. Bem pelo contrário, as identidades culturais e políticas, dentro da visão pós-colonial, são construídas através de um processo de alteridade (BHABHA, 1994, p. 175).

No que diz respeito às comunidades indígenas, o multiculturalismo adotado pelo governo brasileiro a partir da Constituição de 1988 materializa-se numa política de inclusão representada, principalmente, na forma da escola indígena autônoma e intercultural – e dentro dela, a escrita alfabética. Tal política, no entanto, tende a anular, na prática, aquilo que o multiculturalismo coloca como objetivo: a *preservação* da identidade indígena lado-a-lado às outras identidades culturais.

Escrita, na ótica ocidental difundida pelos disseminadores de escrita responsáveis pela implementação dos projetos de escolas para índios no Brasil, é tida, como aponta Menezes de

Souza (2004) como “tecnologia inócua e transparente e instrumento essencial para a preservação e disseminação do conhecimento indígena.” Tal visão do que seja escrita vincula-se às teorias clássicas da escrita nos moldes de uma “grande divisa” oral-escrita. Tais teorias consideram a escrita como tecnologia que se adapta a qualquer língua e a qualquer cultura. Por outro lado, escrita, para a cultura indígena, não se restringe à escrita alfabética, mas toma formas variadas e abrangentes, como os padrões geométricos exibidos em cestarias, tapeçarias, cerâmica e pintura corporal, dentre outros. Essas duas noções diferenciadas de escrita são encenadas nos textos multimodais produzidos pelos professores indígenas em seus cursos de formação para o magistério, palco de uma situação conflituosa de contato entre tradição oral e tradição escrita. Com o intuito de contribuir para essa discussão, este capítulo propõe-se a verificar como a dinâmica intercultural presente na situação de encontro colonial, garante que a escrita alfabética, alheia que é às culturas indígenas, seja ‘apropriada e transformada’ nos moldes do hibridismo e da tradução cultural (BHABHA, 1994).

Em primeiro lugar, parte-se do pressuposto de que a resistência do índio em colocar a escrita alfabética numa posição central localiza-se no âmbito da *diferença cultural*. Ao escolher o texto narrativo, multimodal, de autoria indígena como unidade de análise, a intenção é ver como este texto organiza a relação da linguagem com a história na produção de sentidos dentro da perspectiva indígena, ou seja, a partir de um *locus* de enunciação próprio.

Para isso, coloco-me contra a noção da ‘diferença colonial’ (cf. MIGNOLO, 2002) para a qual existem categorias de conhecimento: aquelas universais e perenes, sempre prontas a deslocar as que são locais e provisórias. Posto de forma direta, esta proposição verbaliza a crença dominante na superioridade da perspectiva eurocêntrica em contraste com o conhecimento local. No lugar de diferença colonial, gostaria de avançar a noção de que, tanto quanto qualquer sociedade que se constitui e permanece, as sociedades indígenas são completas em si mesmas: têm consciência e razão e agem de acordo com seu próprio legado de conhecimento.

Diferença cultural (BHABHA, 1986), por outro lado, impõe-se, dentro da crítica pós-colonial, como expressão da incomensurabilidade e, portanto, da intradutibilidade cultural. É parte do enfoque teórico da diferença cultural desmontar a hegemonia cultural, o etnocentrismo, ou seja, o eurocentrismo que imperou – e ainda impera – nas relações culturais e, conseqüentemente, políticas, entre povos demarcados por histórias, identidades e subjetividades radicalmente e, por isso mesmo, perfeitamente, díspares ao redor do mundo.

Ainda que radicalmente diferentes, num mundo que foi se tornando crescentemente ‘globalizado’ desde o momento em que a mobilidade corpórea, concreta – por meio de tecnologias de interconexões de superfície tais como os meios de transporte terrestres, marítimos e aéreos, que possibilitam a comunicação presencial entre comunidades distantes, na forma, por exemplo, do teatro, do concerto musical, da conversação – e a mobilidade não-corpórea, mental – por meio das tecnologias de interconexão não-presenciais, como a escrita, o cinema, a televisão, o rádio, a internet – essas culturas têm a tendência a convergir nos espaços de fronteira, nos interstícios, onde o hibridismo passa a ser o conceito que explica a dinâmica e o produto cultural fruto do contato.

Diferença cultural, nesta tese, apresenta-se na maneira como a narrativa de autoria indígena representa espaço e tempo nos seus construtos culturais de acordo com um *locus* de enunciação próprio e marcado por uma história culturalmente específica de relação com o ambiente circundante. Na fenomenologia de *lugar*, tempo é concebido como fator invariavelmente imbricado em espaço; a espacialização de tempo, ou seja, a não-linearidade dos processos culturais, só pode ser compreendida a partir da adoção de *lugar* como base da construção de conhecimento. A narrativa de autoria indígena constitui-se ao redor da concepção de *lugar* para a qual conhecimento constrói-se a partir da experiência direta do corpo inserido no ambiente circundante. A perspectiva eurocêntrica, por sua vez, está calcada na cisão espaço-temporal e na subjugação de espaço a tempo. Por um lado a cultura indígena, alheia à história de linearização da escrita, comunica conhecimento por meio de diferentes modalidades de representação – inclusive a escrita alfabética. Por outro lado, o “senso comum” (BELSEY, 1994, p.3-5) – uma suposta sabedoria universal cuja presença inquestionável parece ser a fonte e garantia de tudo que assumimos como verdadeiro e certo – considera a escrita alfabética a única depositária fidedigna do conhecimento humano.

Se por um lado a perspectiva pós-colonial nos oferece a noção de incomensurabilidade, fundamental para que se revelem as instâncias de prática de redução cultural que vigoram nas relações de domínio que culturas ocidentais, eurocêntricas, exercem sobre culturas não-ocidentais, marginalizadas, nem por isso o interesse pela convergência de culturas díspares num mesmo espaço de significação ganha relevância menor. Muito pelo contrário, promover a compreensão da dinâmica cultural a partir do conceito de interculturalidade em suas formas transculturais de hibridismo e tradução cultural representa um avanço em termos de convivência cultural. Talvez pudéssemos dizer que é a partir da compreensão de como a transculturalidade opera que avançamos alguns passos na direção de

uma convivência cultural, base de ações políticas mais condizentes com o mundo plural com o qual nos deparamos.

Nesta tese, a concepção de cultura aprisionada à noção de estrutura estática, ou texto, e de controle, ou normatização e gramática, é “interpolada” por uma perspectiva contrastante que concebe cultura enquanto processo, no lugar de produto, de acordo com o conceito de cultura enquanto “sistema *emergente, dialógico, contingente e performativo*” (MENEZES DE SOUZA, 2006, p.4) para a qual o termo ‘interculturalidade’ passa a ser mais adequado. Fiel à perspectiva da crítica pós-colonial, define-se interculturalidade enquanto condição dinâmica de relação criativa e produtiva pertinente ao espaço intersticial entre culturas diferentes dentro do qual a transculturação ocorre na forma de hibridismo e tradução cultural. Parte-se, portanto, do conceito dinâmico da interculturalidade como base para se entender a transculturação. Somente a perspectiva flexível da interculturalidade é capaz de transformar positivamente o que seria, de outra maneira, o conflito cultural, expectativa dos articuladores de cultura enquanto algo rígido e imóvel. A interculturalidade reconhece o relativismo cultural; daí a possibilidade de diálogo na diferença.

Para Wagner (1981), dois pressupostos subjazem o relativismo cultural: todos pertencemos a uma cultura e as culturas equivalem entre si, o que permite que se coloque em evidência o princípio do “relacionamento entre duas variedades do fenômeno humano” de tal forma a criar uma relação intelectual entre culturas diferentes nos moldes propostos pela noção de interculturalidade. A noção de relativismo cultural coloca em evidência o fato de que se podemos estabelecer “pontes de solidariedade” (SZEMAN, 2001), apesar das diferenças culturais, é porque podemos reconhecer em outras culturas uma equivalência com nossa própria cultura. Segundo Wagner (1981, p.2-3) relativismo cultural refere-se ao fato de que

[c]omo cada cultura pode ser vista como uma manifestação específica [...] do fenômeno humano, e como jamais se descobriu um método infalível de ‘graduar’ diferentes culturas e arranjar-las em tipos naturais, assumimos que cada cultura, como tal, é equivalente a qualquer outra.

Ashcroft (1998, p.18) sugere que “transformação” é uma dinâmica ‘chave’ do discurso pós-colonial, “que possibilita a sobrevivência de comunidades locais dentro da cultura global.” Mais especificamente, é dentro da dinâmica da transformação que se pode entender como as sociedades colonizadas apropriam-se dos eventos e objetos forjados na modernidade – pertinentes, portanto, à confluência de três sistemas: imperialismo, capitalismo e iluminismo – para forjar objetos e eventos culturalmente relevantes a sua própria realidade. Essa

transformação realizada localmente traça um caminho de duas mãos; daí a poder-se referir a ela como sendo transcultural: “não só os eventos locais são afetados pela operação de fatores globais, tais como a finança mundial e os mercados de bens, mas a economia global de representação é afetada pelos processos de transformação local.” Essa dialética, como é de se esperar, acontece à revelia do Estado-nação – “entidade firmemente incorporada nos sistemas de poder global” – e por obra das comunidades locais.

As estratégias de transformação fazem parte de uma ação que Ashcroft denomina interpolação: “a cultura colonizada interpola o discurso dominante a fim de transformá-lo” de tal forma a liberar a representação das realidades locais. Nesta questão, há uma consonância de pensamento entre Ashcroft (1998), Mignolo (2002) e Bhabha (2000): não se trata mais de se colocar *contra* o discurso colonial simplesmente, mas de operar uma interferência (seja por interpolação, intervenção, interrupção do discurso auto-sustentado da modernidade) e assim sendo, conferir visibilidade e abrir espaço para a diferença.

Ainda que as modalidades de resistência e de transformação obedeçam exigências demarcadas localmente, há um substrato epistemológico inerente à dominação discursiva do colonialismo/modernidade que afeta todas as sociedades colonizadas. Na base da modernidade está uma forte tendência à desarticulação da cultura em relação a sua localidade – algo totalmente alheio às sociedades tradicionais¹³ não modernas ou anti-modernas, ou seja, sociedades contra o Estado, conforme Pierre Clastres – que se articula em três frentes: a das relações sociais, a do conjunto tempo-espaço, e a do conhecimento. Basicamente o que a modernidade propõe, em outras palavras, é se desvencilhar do contexto, da localidade, para operar exclusivamente a partir de um centro – o europeu. Dentre os itens que surgem para exercer controle sobre as populações periféricas estão a educação e a literatura, ambas sistematizadas de acordo com as prerrogativas da tecnologia da escrita alfabética e da perspectiva monológica européia. Educação e literatura sistematizadas são propostas totalmente alheias à cultura indígena e foram implantadas, a princípio, como instrumentos de controle daquelas sociedades, não, no entanto, sem enfrentar resistência e transformação, como esta tese propõe-se investigar.

Vê-se que é na linguagem, em *lugar (place)* e na história que se operam, no contexto colonial /pós-colonial, “as trocas mais profundas e complexas de formação e transformação cultural,” mas é em torno do uso da linguagem – no discurso – que ocorrem todas as

¹³ Prefiro o termo ‘sociedades tradicionais’ ao usado por Ashcroft, - ‘sociedades pré-modernas’ - ciente de que o pré- indica uma adesão à noção de progressão linear alheia às concepções indígenas.

estratégias de mudança (ASHCROFT, 1998, p. 27). Enquanto para as sociedades tradicionais a noção de ‘*lugar*’ detém uma posição primordial, é no encontro com a modernidade, em vista da disjunção tempo-espacial e a desarticulação dos grupos sociais em relação a *lugar*, que ocorrem mudanças radicais no cenário dos processos de significação. Essa separação do tempo em relação ao espaço leva ao surgimento da noção de sujeito cindido, e é no uso da linguagem que sociedades periféricas, dominadas na contingência do colonialismo/modernismo, realizam a sua diferença. Um argumento presente na base de uma resistência etnocêntrica é o de que expressar-se na linguagem do colonizador equivale a permanecer colonizado. Mas igualmente persistente é o argumento, como bem propõe Ashcroft (1998, p.20), de que a linguagem pode ser “apropriada” pelo autor pós-colonial de forma a corresponder a seus objetivos, os ritmos e as sintaxes passando a corresponder ao idioma local.

De forma semelhante, a partir de experiências com teorias voltadas para situações sociais específicas Mignolo percebe a necessidade e a tendência da literatura e teorias pós-coloniais de se lançarem à construção de um novo conceito de razão – razão subalterna – enquanto *loci* de enunciação diferenciados – no lugar das categorias geohistóricas (conceitos como margem/periferia; Ocidente/Oriente; Primeiro e Terceiro Mundos) consolidadas nas teorias coloniais que se mantêm presas à lógica das dicotomias da razão ocidental modernista. Esta mudança de categorias – de espaços geohistóricos para *loci* de enunciação – permitiria que discursos subalternos, como os discursos dos povos indígenas, objeto de estudo desta tese, ganhassem visibilidade lado a lado aos discursos de outros grupos sociais, dentro de um modelo de multiculturalismo que contempla, de fato, as diferenças. Mignolo (2000, p.116). refere-se a *loci* de enunciação ‘diferenciados’ no sentido de “deslocamento do conceito e da prática das noções de conhecimento, ciência, teoria e entendimento articulados durante o período moderno.” Para este autor, “o pós-colonial como marca de um *locus* de enunciação diferenciado organiza o discurso de contramodernidade de Bhabha”:

Esses locais de enunciação não são, no entanto, opostos dialéticos ao locus de enunciação criado pela modernidade (ex., sujeito moderno e subjetividade) na perpétua construção e reconstrução do *self* e do conceito de razão monotópico. Ao invés disso, são locais de intervenções, interrupções da auto-invenção da modernidade.

Como sugere Bhabha (1994, p.241), houve uma mudança nas tradições críticas contemporâneas presentes nos escritos pós-coloniais: não se trata mais de uma cisão enfática,

pura e simplesmente, vista, por exemplo, numa “tradição anti-imperialista ou negra nacionalista” em si só. Assim como Ashcroft sugere a ‘interpolação,’ Bhabha percebe que “[h]á uma tentativa de interromper os discursos Ocidentais da modernidade por meio dessas narrativas subalternas ou pós-escravocratas, questionadoras e de deslocamento, e as perspectivas críticas teóricas que elas produzem.” A razão pós-colonial para Bhabha, graças à ênfase que este pensador coloca em agência em detrimento de representação, articula-se em vários *loci* de enunciação que têm precedência sobre a rearticulação do enunciado; em outras palavras ação no lugar de epistemologia.

A proposta de atrelar conhecimento a *loci* de enunciação quebra a prerrogativa colonial de produção e distribuição de conhecimento, uma das vertentes e motivações das teorias pós-coloniais: “a produção de conhecimento e a necessidade de teorias não mais são orientadas por um desejo abstrato e racional de revelar a verdade, mas também (talvez prioritariamente) por preocupações éticas e políticas com a estrutura de dominação e de emancipação humana” (MIGNOLO, 2000, p.125). As teorias pós-coloniais perseguem, para colocar de forma mais contundente, a ‘libertação’ tanto social quanto epistêmica – uma categoria contemplada por pensadores cujo *locus* de enunciação está na América Latina, como, por exemplo, aqueles ligados à Teologia da Libertação, no Brasil e aos movimentos educacionais de inspiração freireana em todo o continente.

Como se sabe, os projetos Iluminista e Renascentista conferiram à noção de emancipação o caráter de ‘missão civilizadora’, ou seja, a imposição de conceitos próprios ao locus de enunciação europeu para o resto do mundo, os “Outros” da Europa. Bem ao contrário, para as teorias pós-coloniais, emancipação adquire o caráter de “libertação” tanto social quanto epistêmica – e uma vertente deste projeto pode levar a questionar a lógica da dependência entre estas duas categorias em relação à situação indígena. Sendo assim, a partir do pressuposto de emancipação enquanto libertação, pode-se começar a entender de que forma o não reconhecimento de epistemes diferentes daquelas epistemes da modernidade ocidental acaba por contribuir para a situação de penúria social vivida por grande parte das comunidades indígenas, numa lógica perversa de um centro hegemônico e de uma margem subalterna. Como afirma Mignolo, “[e]mancipação enquanto libertação (liberation) significa não só o reconhecimento dos subalternos mas a eliminação da estrutura de poder que mantém viva a lógica da hegemonia/subalternidade (MIGNOLO, 2000, p.125).” Afinal de contas, como bem lembra Mignolo (*ibidem*, p.126), uma das características fortes da teoria pós-colonial, em seu comprometimento com o conhecimento enquanto ação no lugar de

representação e o desmantelamento da dicotomia sujeito/objeto, está em sua capacidade para transformação tanto epistemológica quanto social e cultural.

Chamberlin (2000, p.131), por exemplo, atribui poder aos processos imaginativos – arte e linguagem – responsáveis pela sobrevivência num mesmo grau que o poder real identificado mais prontamente nas ciências sociais. Igualar poder imaginativo e poder real problematiza a questão de quem detém o poder e quem está tentando sobreviver as conseqüências nefastas do poder de forma complexa e ao mesmo tempo simples. No fundo, poder – uma condição inerente à sobrevivência – é um agente da imaginação tanto quanto uma função da realidade. Segundo Chamberlin (*ibidem*), “[t]eimamos em separá-los – sobrevivência e poder, realidade e imaginação, aquilo que é necessário e aquilo que é suficiente. Precisamos uni-los novamente.” Traz esperança o fato de que, apesar das condições de “dislocation, dispossession, and disease”¹⁴ que o colonialismo cria e que o pós-colonialismo transforma em crônicas, os povos indígenas, no mundo todo, ainda dispõem de poder: poder espiritual e de imaginação, poderes que desafiam as brutalidades instrumentais do colonialismo... assim como as interpretações puramente instrumentais do pós-colonialismo.

Sistemas de significação próprios constroem sentido a partir do que há de mais significativo na relação entre os povos indígenas e seus territórios, entre passado e presente, entre um membro da comunidade e outro. Com base em sistemas semióticos construídos a partir de *locus* de enunciação culturalmente determinado, a comunicação que ocorre entre os membros de uma mesma comunidade indígena não são traduzíveis de forma plena para membros da sociedade dominante, mas sua intradutibilidade sim. Esta intradutibilidade apresenta-se como uma questão complicada para a teoria pós-colonial e suas propostas extravagantes de se lançar como porta-voz de povos marginalizados. O que a teoria pós-colonial pode oferecer é simplesmente uma, dentre várias maneiras de ver as coisas. É tudo que qualquer teoria pode oferecer – uma base teórica e talvez, com sorte, um foco. Assim é que o pós-colonialismo apresenta-se como uma maneira útil de ver a cultura indígena – mas não a única maneira. Outras maneiras podem complementar ou mesmo contradizer a teoria pós-colonial. Na verdade, contradição é um fator que a perspectiva pós-colonial reconhece: a insistência na seriedade da contradição; a rejeição a soluções simplistas.

¹⁴ Os quais podem ser melhor traduzidos por ‘confinamento forçado, miséria material e doença adquirida no contato’ (nota da autora desta tese).

Na crítica pós-colonial, resistência adquire a conotação de estratégia marcada pela possibilidade de uso da ambivalência criada no discurso do poder dominante à medida que esse discurso tenta articular os signos da diferença cultural. Bhabha (1985) afirma que resistência não é necessariamente um ato oposicional de intenção política, nem tampouco é a simples negação ou exclusão de ‘conteúdo’ referente a uma outra cultura, enquanto tentativa de eliminar a diferença ali percebida. Trata-se, isto sim, do efeito de uma ‘ambivalência’ produzida dentro das regras de reconhecimento de discursos dominantes à medida que articulam os signos da diferença cultural e os re-implicam nas relações deferenciais de poder colonial – hierarquia, normalização, marginalização, e assim por diante.

Assim também, na história da escolarização indígena no Brasil, a resistência do índio à escolarização faz-se presente não pela negação absoluta da escola em seu meio, mas pelo uso da ambivalência que ele detecta no discurso consolidado dentro das políticas educacionais. Se por um lado o discurso oficial utiliza signos retirados do âmbito da “preservação” e do “respeito” ao patrimônio cultural dos povos indígenas, esses signos estão à disposição dos objetivos “integracionistas”, sempre presentes. Sendo assim, ao mesmo tempo que a comunidade indígena aceita que a escola – uma instituição totalmente alheia a sua cultura – seja implantada dentro da aldeia, o uso que essa comunidade indígena faz desta instituição é uma outra história. A resistência pode ser vista no fato de que a escola para índios depara-se com o adiamento constante de sua meta integracionista, pelo uso diferenciado que o índio faz da escrita alfabética. Nesse sentido, e de acordo com a constatação de Ashcroft¹⁵, a estratégia de resistência reconhecida por uma crítica pós-colonial pode ser vista nos atos de interromper o discurso do poder dominador e transformá-lo a partir do *locus* de enunciação indígena. Ladeira (2001) fornece relatos etnográficos que corroboram a tese da resistência indígena à escrita alfabética vista nos atos de interromper e transformar o discurso eurocêntrico de tal forma a corresponder às prerrogativas sociolingüísticas colocadas pelo subalterno.

O modelo de material de leitura que emerge dos cursos de formação de professores indígenas para ser utilizado em sala de aula nas escolas indígenas, está calcado na idéia dos missionários, principalmente, que exerciam uma pressão para que os índios produzissem textos descritivos e narrativos que viessem a provocar, internamente no grupo, uma demanda pela leitura, fato que nunca se concretiza, como conclui Ladeira. “Não há uma produção literária, que poderia ser a função da escrita na própria língua indígena” (2001, p. 312). Não se pode deixar de levar em conta, para apreciar melhor esse processo de elaboração de

¹⁵ ver citação à página 35 acima.

material didático dentre os professores indígenas, a experiência escolar desses próprios professores indígenas, no que concerne, especificamente, sua relação com a escrita. Nem se pode deixar de ver a combinação de militância indigenista com concepção missionária de literatura por trás dos materiais didáticos que estão sendo elaborados ao longo das últimas décadas, desde os anos 70s. Estes fatores, adicionados ao sucesso propiciado pela garantia certa de uma fonte de financiamento para a confecção de livros didáticos, levou à novidade da edição de um grande número de livros-textos. E livros que contam, já antes de sua publicação, com um número certo de leitores, bastante razoável, não tendo que disputar mercado nas livrarias do país, como é o caso dos livros em geral, uma vez que as próprias escolas indígenas são clientes garantidos para os vários títulos que alcançam o mercado editorial.

Dentro desse contexto, pode-se começar a analisar a inclusão de mecanismos tais como o desenho, adicionado ao texto escrito, como estratégia que assinala a resistência à escrita: é no desenho que se perfaz a interação oral, pois é a partir do desenho, e não da leitura alfabética, que ocorre a comunicação oral. Para o índio, só há comunicação se há interação oral, como torna-se claro a partir da constatação que Ladeira faz em relação aos Timbira. A leitura, para os Timbira, “nunca é silenciosa”: compreender passa necessariamente pela fala, pela audição. Em língua Timbira, inclusive, escutar e compreender são designadas pela mesma palavra, o que é indicativo desta relação (2001, p. 311).

De acordo com Ladeira, uma certa “ausência de sentido” que o Timbira atribui ao texto alfabético não deveria ser visto como consequência de possíveis falhas técnicas na alfabetização, mas no fato de que a memória, para o índio, “continua sendo oral” mesmo depois do contato com a escrita alfabética. Isto significa que a memória indígena continua sendo uma “memória não só abastecida por experiências e informações transmitidas pela oralidade, mas também que se vale de recursos específicos para garantir a memorização e transmissão do conhecimento.” A memória, em uma cultura ágrafa, portanto, não pode ser concebida como “armazenamento” (*ibidem*). Torna-se significativa, neste contexto, a constatação feita por vários estudiosos da episteme indígena, de que o índio carrega mapas na mente (*cf.* DURAN, 2005; DELORIA, 2003, por exemplo). A memória indígena, como veremos nos capítulos 2 e 3 a seguir, pertence a *lugar*, pleno de significado cultural e de narrativas ali guardadas.

Ladeira (2001, p. 315) chama a atenção para o uso particular que os Timbira fazem da escrita, na forma de cartas e bilhetes. Dada a adesão rígida a uma etiqueta social que considera a expressão de emoções fortes e o comando autoritário atitudes socialmente

reprováveis, a escrita veio a calhar para preencher a função de colocar à prova a vontade do interlocutor, evitando, para ele/ela o constrangimento de ter que dizer ‘não’ e demonstrar seus sentimentos negativos em relação a algum pedido. Assim é que a escrita, neste caso, evita uma interação oral imediata, mesmo quando o interlocutor está fisicamente próximo ao enunciador; ou, como diz Ladeira (*ibidem*), a “escrita é utilizada como prelúdio da interação social.” Para a epistemologia ocidental, acostumada a encarar a escrita como representação fiel da oralidade, esta inversão de ordem – a escrita que precede a oralidade – torna-se algo, no mínimo, curioso.

O texto escrito, neste caso, passa a ter um significado simbólico de marcador de distância que preenche uma função social específica. Assim sendo, a expectativa inicial, dentro da concepção militante do indigenismo brasileiro, da escrita vir a ter a função primordial de instrumento de luta social, para que os índios pudessem ter uma relação efetiva com as instituições governamentais na reivindicação de seus direitos, não é preenchida. Quando muito, a função política da escrita é vista como secundária, frente ao uso social muito mais imediato que o grupo faz dela.

Outra questão instigante que Ladeira (2001) levanta e que me parece essencial para construir um argumento a favor de minha hipótese de que a oralidade indígena é mantida, independentemente da pressão externa a favor da escrita, é de que o recurso ao texto escrito entre os Timbira é deflagrado por “situações extraverbais”, pela necessidade de manter uma etiqueta social, como visto. Abre-se, aí, a possibilidade de discutir a resistência à ‘alfabetização’¹⁶, nos modos como vem sendo trabalhada nas escolas indígenas. Se a motivação para o uso da escrita é extraverbal, isso significa que, apesar do uso que fazem da escrita, os Timbira continuam a ser uma cultura oral em sua plenitude. O uso que fazem da escrita – como marcador de distância – pode até ser entendido enquanto uso subversivo, quando comparado à mentalidade da cultura escrita ocidental. Da mesma forma como pertencer à cultura escrita não quer dizer que a pessoa necessariamente saiba escrever, também pertencer à cultura oral não quer dizer que a pessoa não possa fazer uso da escrita!

Ladeira avalia que o decréscimo em termos de prestígio para os que sabem ler e escrever em português, dentre os Timbira, dá-se não só porque houve um aumento no número de pessoas que detêm esta habilidade, mas também devido à valorização dos novos meios de comunicação. “Os Timbira são devotados usuários do telefone, dos gravadores, do rádio e

¹⁶ Alfabetização pressupõe um aprendizado descontextualizado e mecânico voltado para uma simples decodificação diferentemente de ‘letramento’ que procura ensinar o aluno a fazer as relações discursivas necessárias para ver o enunciado em relação a uma enunciação, ou contexto.

quando possível dos sistemas de vídeo. [...]A expressão lingüística, antes restrita à escrita, possibilitada pelo mundo dos brancos, se abre ao modelo oral e os Timbira parecem preferir que isso aconteça” (*ibidem*, p. 313).

A percepção de que há uma independência entre cultura oral e habilidade escrita torna-se um quesito importante na tentativa de reavaliar e reestruturar aquilo que tem sido feito em termos de escolarização indígena. Uma vez que se aceite a “permanência” do que Ladeira (2001) denomina “mentalidade tradicional oral”, contrariamente à noção veiculada por estudiosos como Ong (1982), McLuhan (1972), Havelock (1986), e outros para quem a cultura escrita exerce uma transformação radical no pensamento e na constituição social de povos ágrafos, certamente o modelo de escolarização indígena há de sofrer mudanças que contemplem esta nova constatação.

Outro ponto de resistência à escrita alfabética, como visto por Ladeira, está no fato de que a escrita alfabética está relacionada com uma estratificação social, fator que não é almejado pelas sociedades indígenas. Como diz Ladeira (2001, p.313):

A utilização de textos escritos implica a existência de instituições usuárias desses textos. Por isso, a escrita, como necessidade interna, somente pode se desenvolver em grupos em que há uma hierarquização social e/ou uma especialização institucional, quando então a escrita contribui, expressivamente, para a especialização e diferenciação dessas instituições. No caso específico dos Timbira, como de muitos outros grupos indígenas brasileiros, a ausência de uma estratificação social pode ser vista como um ponto significativo de resistência à disseminação da escrita.

Em *A Sociedade contra o Estado* Clastres fornece algumas reflexões sobre a estrutura da sociedade indígena que corroboram para a tese da resistência à escola e à escrita alfabética, percebidas como caminho para a estratificação social. Clastres, seguindo sua opção pela antropologia política, define as sociedades indígenas como sendo sociedades sem Estado. Não ter Estado não equívale a uma *falta*, como podem pensar alguns, de uma ausência, de uma negativa: não são maduras, não são suficientemente grandes, não são completas, daí a não conceberem a noção de Estado. Não se trata, tampouco, de pensar, *linearmente*, num desenrolar de eventos que levará, inexoravelmente, de uma situação de menor complexidade para uma de maior complexidade, que inclua, aí sim, a noção de Estado. Não. Trata-se de uma opção. As sociedades indígenas não têm Estado porque “recusam o Estado em sentido amplo, o Estado definido em sua figura mínima, que é a relação de poder” (CLASTRES, 2003, p.236). E falar sobre a recusa às relações de poder implica falar necessariamente em recusa às

diferenças hierárquicas e às divisões em classes sociais como concebidas dentro de uma sociedade que funciona com base nas relações de poder.

Uma vez que a hierarquização do poder é mantida em cheque de tal forma a não permitir que a sociedade indígena perca sua organização social baseada no coletivo e no igualitário, qualquer instrumento – como é o Estado e como é a Escola – que trabalhe com o pressuposto da divisão da sociedade entre os que detém poder e os que se submetem a ele tende a ser rejeitado. Quando verbalizadas, evidências de rejeição ao conceito de escola, percebida como instituição que desorganiza o padrão social indígena, são indicação de uma percepção crítica em relação à relação com a cultura dominante.

A escola, enquanto instituição marcada por uma herança cultural eurocêntrica, parte do princípio de que há um vazio cultural a ser preenchido, isto é, que a escrita alfabética – seu instrumento por excelência – possibilita uma completude onde anteriormente havia uma falta, uma ausência. O projeto educacional para a escola indígena, nos moldes como é apresentado, incorre na falha de não perceber que se está lidando com sociedades completas, que têm seus instrumentos de marcação identitária que estão amalgamados, de forma harmônica, às culturas locais, e atendem às necessidades colocadas pelo grupo social. A escrita alfabética é o instrumento por excelência de uma cultura regida pela marca da Razão – característica pertinente às sociedades moldadas pela estrutura do pensamento ocidental – aquilo a que Derrida denomina logocentrismo. Como trazê-la para sociedades que não têm nela seu ponto de convergência – como tem, por exemplo, o canto dos caçadores para os Guayaki, os *kene* para os Kaxinawá, o banco para os Tukano, os *kusiwa* para os Wajãpi, o *quipu* para os Incas, os *ledger drawings* para os Cherokee e tantos outros sistemas de significação indígenas?

Os pontos que Ladeira levanta quanto ao uso diferenciado que os Timbira fazem da escrita alfabética são valiosos para descartar a tendência inaugurada nos estudos clássicos da escrita de colocar as culturas de tradição oral numa trajetória evolutiva que necessariamente as leva a incorporar valores alheios a elas a partir do momento em que entram em contato com a escrita alfabética. O fato é que tais estudos não contemplam outras modalidades de comunicação para além das verbais. Ladeira, tanto quanto outros estudiosos da questão indígena, dá mostras de estar imbuída de modelos lingüísticos que limitam o objeto de estudo lingüístico à linguagem, vista em sua dimensão verbal.

LITERATURA INDÍGENA?

Arnold Krupat observa que, ao longo da história de dominação da cultura ocidental sobre a cultura indígena norte-americana – situação encontrada em todo o continente americano – duas condições se impõem como necessidade para que a crítica literária ocidental volte sua atenção para as produções indígenas: a primeira, o reconhecimento de que os indígenas produzam, de fato, discurso que possa ser chamado de literatura; a segunda, que essa literatura, inerente que é à tradição oral destes povos, seja transcrita e traduzida na forma de textos. Nas palavras de Krupat (1992, p.175):

A relação entre uma crítica que é absolutamente e sem dúvida textual na orientação, e uma literatura que é oral (e assim sendo totalmente independente e indiferente, e tanto historicamente quanto no presente freqüentemente resistente a todas as formas de textualização) é, naturalmente, muito problemática – a ponto de qualquer possível ‘relação’ entre a crítica ocidental, mesmo a etnocrítica, e as literaturas indígenas não passarem de um desejo e de uma abordagem simplória.¹⁷

Para Krupat parece não haver escapatória para esta relação de extremos, ou pode-se dizer, esta relação que se baseia em premissas estáticas, opostas e hierarquizadas – a dicotomia da razão ocidental – ou seja, a crítica ocidental será sempre uma crítica textualizada enquanto a literatura indígena continuará sendo oral e performática. Isto significa que a crítica continuará a exigir que a literatura indígena, de tradição oral, se torne, de alguma forma, textual, isto é, seja a transcrição de narrativas orais em narrativas escritas traduzida das línguas indígenas para as línguas dominantes no continente, uma vez que poucos críticos têm o domínio necessário de línguas indígenas para apreciar suas literaturas orais correspondentes.

Mas e quando no lugar de analisar unicamente narrativas verbais escritas optamos por nos ocupar também com narrativas visuais, ou seja, narrativas em forma de desenhos? Como a crítica literária, exigente que é quanto à textualidade de seus objetos de estudo, se comporta? Nesse sentido, o trecho literário que discutirei mais adiante é emblemático desta situação de encontro de uma crítica literária acostumada à produção textual escrita com um objeto de estudo que se pauta pelo texto visual. Trata-se de um episódio do romance de Thomas King intitulado *Green Grass Running Water* através do qual vim a tomar conhecimento da existência de uma modalidade narrativa de povos indígenas dos Estados Unidos e do Canadá conhecida como *Ledger Art* – o que de imediato categoriza os desenhos indígenas dentre os produtos artísticos da razão eurocêntrica. Mais apropriado ao objetivo desta tese de ampliar o

¹⁷ Todas as traduções nesta tese foram feitas pela autora, a não ser em casos especificados.

conceito de escrita em direção a desenho para incluir o texto multimodal de autoria indígena no âmbito da escrita, uma segunda denominação, *ledger drawing*, contrapõe-se à idéia de que se trate de um fenômeno meramente artístico sem comprometimento com a narrativa. Esta modalidade narrativa toma a forma de desenho, cujo suporte são páginas, geralmente parcialmente tomadas por textos alfabéticos, retiradas de *ledger books*, cadernos usados para registrar transações comerciais e a qual, juntamente com as pesquisas realizadas por meu orientador, voltadas para os textos multimodais dentro do contexto da escola indígena no Brasil, foram indispensáveis para o delineamento de meu próprio projeto de doutoramento. O foco de discussão deste trabalho de tese aparece aqui como emblema: a modalidade de comunicação derivada da tradição oral que apresenta sua narrativa na forma híbrida de imagem que traz a letra e o desenho figurativo juntos sobre a superfície do papel no momento em que ocorre a situação de contato com a escrita alfabética.



Exemplo de *Ledger drawing*.

Fonte: <http://www.tfaoi.com/aa/5aa/>

A fim de conduzir a contento tal discussão, uma terceira condição, ainda de acordo com Krupat, tem que ser preenchida. Para que uma crítica de literaturas indígenas possa, de fato, ocorrer, surge a necessidade de se amearhar um conhecimento significativo das culturas às quais as literaturas indígenas se dirigem e com as quais se ocupam – o que, incidentemente, se aplica a qualquer literatura. Para que se possa desenvolver uma abordagem crítica das literaturas indígenas faz-se necessário compreender, portanto, as pressuposições e os conceitos que orientam tais culturas. (KRUPAT, 1992, p. 180)

Em *Green Grass, Running Water*, como parte do esforço em prol da descolonização do conhecimento indígena – uma das prerrogativas da crítica pós-colonial, pós-moderna – ,

King (1993) realiza, ficcionalmente, uma verdadeira interpelação de algumas das grandes narrativas da modernidade inseridas na história americana oficial, como ilustrado acima. Mas uma outra dimensão, inerente à relação cultural entre sociedades de poder desigual, é encenada a fim de ser “interpolada” dentro da narrativa de King. Trata-se de duas modalidades de comunicação privilegiadas pelas duas culturas que se encontram no espaço intersticial da literatura indígena: o texto alfabético, herança cultural da sociedade moldada pelo pensamento ocidental, e o texto pictográfico¹⁸ que ganha características figurativas na situação contingente de contato da sociedade indígena com a sociedade ‘branca.’

O episódio que focalizo aqui é relevante, em outras palavras, à confluência da tradição oral – neste caso vestida na narrativa indígena em forma de imagem visual – e a escrita e diz respeito à remoção forçada dos índios norte-americanos às reservas do governo. Encontramos neste trecho uma das protagonistas indígenas, Alberta Frank, professora de história na Universidade de Calgary, Canadá, no meio de uma de suas aulas:

Alberta Frank debruçou-se sobre a tribuna e assistiu Henry Dawes cair no sono.

“Em 1874, o exército Americano iniciou uma campanha de extermínio com o intuito de forçar as tribos das planícies do sul a aceitar o sistema de reservas. Sistemáticamente, o exército invadia as aldeias indígenas e incendiava as casas, matando cavalos e destruindo os suprimentos de comida. Perseguiu os Cheyenne, Kiowa, Comanche, e os Arapaho sem lhes dar trégua até um dos invernos mais rigorosos da década. A fome e as condições climáticas finalmente forçaram as tribos a entregar os pontos.” [...] À medida que as tribos se entregavam, o exército separava certos indivíduos considerados perigosos. Alguns foram acusados de participar de assaltos. Outros eram acusados, simplesmente, de serem líderes opostos ao sistema de reservas.

“O exército identificou setenta e dois tais indivíduos e assim que o resto foi colocado em reservas, esses Índios foram acorrentados a carroças e levados para o Forte Sill na região onde fica Oklahoma. De lá, foram enviados de trem para a Flórida.” [...]

“Foram aprisionados no Forte Marion, um velho forte espanhol localizado em Saint Augustine.”

Dentro da narrativa de King (1993), o episódio histórico é trabalhado, num primeiro momento, conforme o caráter oficial, mas enfatizando as informações que colocam a dimensão da injustiça perpetrada pelas ações da sociedade dominante sobre os índios, na forma de aprisionamento e controle total de seus movimentos tanto em reservas do governo quanto em prisões. Ao restringir a população indígena a espaços assim delimitados, a sociedade dominante, ao mesmo tempo que cerceia a liberdade dos índios, libera as terras

¹⁸ pictografia: um signo semasiográfico que denota aquilo a que se assemelha. (ELKINS, 1999, p.258).

originariamente sob o domínio indígena para serem exploradas economicamente pelos forasteiros.

Num segundo momento, King (1993, p. 14-19) introduz na narrativa o aspecto do hibridismo cultural ensejado no contexto social do contato encenado na dominação da sociedade branca sobre a sociedade indígena, na forma de emprisonamento. O processo de identificação indígena aqui focalizado se desencadeia a partir da justaposição à perspectiva indígena de uma perspectiva social e cultural expressa na materialidade dos artefatos da cultura ocidental – neste caso os objetos usados para confeccionar desenhos cujos conteúdos narrativos, em forma de texto visual, têm como referência os episódios vividos na situação de contato: a vida na prisão, o combate contra as cavalarias euro-americanas, a Ghost Dance, etc.

“O homem responsável pelos índios no Forte Marion era um tenente, um certo Richard Pratt. Como forma de reduzir a monotonia do confinamento, Pratt providenciou aos prisioneiros materiais de desenho, livros caixa e lapis de cor. Alguns dos prisioneiros começaram a produzir desenhos que representavam as batalhas que haviam combatido contra o exército e outras tribos. Também faziam desenhos sobre suas vidas nas planícies e alguns até mesmo desenhavam sobre suas vidas na prisão. Coletivamente esses desenhos passaram a ser conhecidos como Ledger Art dos Índios das Planícies.” [...]

“Este é um desenho de Little Chief, um Cheyenne. É intitulado ‘Chasing Two Osage.’

“Este é um de Squint Eyes, outro Cheyenne. Representa uma batalha entre os Cheyenne e o exército.

“Aqui está um desenho de um artista Kiowa, um homem chamado Etahleuh. Este desenho não necessita explicação.” [...]

“Este desenho é chamado ‘On the Warpath.’ Foi feito por um Cheyenne chamado Making Medicine.” [...]

A reação aos desenhos, encenada ficcionalmente pelos alunos de Alberta, é valiosa no sentido de articular a recepção da crítica quando confrontada com narrativas que não são verbais, mas visuais:

“Aqueles *slides*, huh? Bem, não são muito bem feitos.”

“Como assim, Mr. Dawes?”

“Bem, quero dizer, são parecidos com figuras de pauzinhos, sabe, como desenhos feitos por crianças.”

“Obrigada, Mr. Dawes.”

“Claro. E as cores são um tanto quanto incomuns também.”

“As cores?”

“Os marrons, quero dizer. É como se todo mundo gostasse muito de usar marrons e vermelhos. Juntos, isto é. O tempo todo. Talvez fosse tradicional ou algo assim.”

Alberta suspirou. Tarde de sexta-feira. Ela mostrou os últimos dois *slides*, um de White Horse e um outro representando o encontro da cultura indígena com a cultura branca de um Kiowa chamado Wohaw.

“O que podemos deduzir a partir desses desenhos? Será que dizem algo sobre as pessoas que os fizeram ou o mundo no qual elas viviam?”
Houve um silêncio rico, maravilhoso. [...] (minha ênfase)

A reação aos desenhos que acompanham os textos alfabéticos, elaborados pelos professores indígenas no Brasil, segue esta mesma lógica: a de não considerar as narrativas visuais como portadoras do conhecimento e da experiência indígena e de minorar o seu significado ao categorizá-las como rabiscos que apenas traduzem a mente infantil dos indígenas, uma justificativa para dar continuidade ao sistema de tutela que impera nas políticas voltadas para os povos indígenas (MENEZES DE SOUZA, *comunicação pessoal*).

Quanto aos *ledger drawings*, não se pode deixar de apontar para o fato de que foram desencadeados concomitantemente à tentativa de alfabetizar os prisioneiros índios dentro da política de assimilação (inclusão) defendida por seu carcereiro. Richard Pratt era grande defensor da escolarização indígena, ou seja, do ensino da leitura e da escrita alfabética aos índios como caminho para a sua assimilação à cultura nacional e ao distribuir os materiais de desenho – lápis, papel (no caso, folhas de livros-caixa) tinta, pincéis – sua intenção era desencadear o processo de alfabetização.

No lugar de captura ou troca de materiais usados como suporte para suas narrativas visuais, os índios, no Brasil, contam com os materiais e apoio advindos de uma política governamental inspirada num modelo multicultural garantido pela Constituição de 1988 e cuja face educacional é implementada na forma de escolas indígenas, com professores indígenas e livros-texto (‘cartilhas’) bilíngües para o ensino de línguas e leitura. Esses livros-texto são preparados pelos próprios professores indígenas como atividade integrante de seus cursos de formação organizados por lingüistas e educadores provindos de várias Universidades e Ongs em parceria com a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e o MEC (Ministério da Educação), órgãos responsáveis pelas questões sociais e educacionais dos índios no Brasil. A relação entre estes órgãos e as comunidades indígenas segue, ainda, o regime de tutela, tônica perene da relação entre a sociedade branca dominante e a sociedade indígena subalterna, fiel à política de inclusão.

Ao se deparar com o fenômeno da linguagem multimodal – neste caso, uma linguagem que apresenta simultaneamente o texto alfabético e o texto visual – lingüistas e educadores tendem a classificar o texto visual como “pictografias”, ou expressão de um “estágio primitivo” dentro do processo de letramento, como aponta Menezes de Souza (2001). “Primitivo porque, seguindo as teorias eurocêtricas, enquanto as pictografias são apenas

mnemônicas e exigem complementação com explanação oral e são, portanto, incompletas e pecam por falta de independência, os textos alfabéticos são auto-suficientes e independentes.”

Menezes de Souza sugere que aqui reside a possibilidade de um “desafio à política de inclusão e a virada para uma política de *accountability*.” A insistência por parte dos professores índios, competentes que são em escrita alfabética, de elaborar textos multimodais na forma de desenhos figurativos e padrões geométricos lado-a-lado a textos alfabéticos, apresenta-se como expressão de uma razão não-ocidental que entra em choque com a lógica ocidental que lingüistas, educadores e antropólogos trazem para a situação de contato com os povos indígenas. Adotar uma política de *accountability* significa se desvencilhar dos pressupostos herdados na lógica ocidental e encarar o *locus* de enunciação indígena como produtor daquilo que Mignolo denomina uma ‘razão subalterna’ adequada à compreensão de suas manifestações culturais.

Ainda segundo Menezes de Souza, faz parte dos pressupostos trazidos pelos teóricos ocidentais a noção de que, de acordo com a visão de progressão linear, a pictografia seja vista como “proto-escrita” cuja aplicação, uma vez em contato com a tecnologia mais avançada da escrita, está fadada a desaparecer. Como interpretar, portanto, o fato de que professores indígenas, mesmo depois de terem passado pelos cursos de formação oferecidos pelos órgãos envolvidos em sua preparação e estarem aptos a se comunicar por meio da escrita alfabética, continuem a recorrer a uma forma de escrita considerada de menor valor?

Para tentar compreender esta questão faz-se necessário perseguir dois caminhos de raciocínio. O primeiro diz respeito à história da escolarização indígena no Brasil, mais especificamente em sua faceta de elaboração de materiais didáticos, cujo aspecto do encontro da cultura oral com a cultura escrita é colocado em evidência via a marca da **resistência** indígena à submissão aos valores culturais da sociedade dominante.

Já o segundo caminho aponta para as implicações semióticas que emergem na forma do texto multimodal indígena, implicações essas que marcam a **diferença cultural** na situação de contato. Focalizar as teorias da escrita alfabética, sem perder de vista a moldura colocada pela tradição oral e a performatividade faz-se necessário para que se possa apreciar a ‘escrita’ indígena – ou seja, os textos multimodais produzidos dentro da situação de contato no âmbito da educação escolar e do letramento alfabético. Retira-se, desta maneira, a prerrogativa da lingüística tradicional e propõe-se a perspectiva da comunicação enquanto interconexão dos sentidos para se entender o fenômeno do texto multimodal de autoria indígena.

A preocupação da lingüística em produzir descrições abstratas e descontextualizadas das línguas indígenas tem se perpetuado ao longo do tempo e parece não encontrar uma voz contrária a sua preponderância, mesmo em vista dos insucessos educacionais junto aos índios. Mesmo não estando diretamente envolvido com a escola indígena, Rajagopalan (2003) fornece algumas reflexões a respeito da lingüística que podem servir de base para uma mudança de abordagem das políticas voltadas para o letramento e a educação escolar indígena. Este estudioso defende a necessidade de implantar uma lingüística crítica, mais de acordo com uma abordagem pós-estruturalista, que veja a linguagem enquanto fato e construção social.

Como observa em seu livro *Por uma lingüística crítica* (RAJAGOPALAN, 2003, p. 34), a lingüística tradicional, afeita à abordagem racionalista, considera a linguagem um fenômeno natural – e portanto pertencente ao âmbito da ciência – que tem a função de representar o mundo. “A tentação é pensar que é a linguagem que representa o mundo, sendo que nós, enquanto usuários da língua, estamos inteiramente à mercê das representações que nossa linguagem nos impõe,” afirma Rajagopalan. Uma das questões que o autor (*ibidem*, p.135) levanta, incomodado com o desejo da lingüística de se auto-definir como ciência, está relacionada, a meu ver, com a atuação da lingüística junto a culturas de herança não-ocidental: “[a]o considerar a linguagem como um objeto natural e não cultural, que escolhas, que estratégias de exclusão estariam sendo operacionalizadas e para que finalidades?”

A tentativa da lingüística tradicional tem sido a de eximir-se de uma atuação de cunho político-ideológico, e o faz ao definir linguagem como representação pura e simples do mundo cujos usuários se encontram a sua mercê. É como se a ideologia não perpassasse todos os atos, inclusive a linguagem. Como bem afirma Rajagopalan (*ibidem*, p.120), “toda representação [...] é uma questão eminentemente ideológica e responde aos interesses políticos que norteiam seus defensores,” e mais “[t]oda representação é política porque se constitui num ato de intervenção.”

Conclui-se, a partir dessa análise, que a lingüística tradicional possibilitou uma aproximação da cultura ocidental à cultura indígena como fato consumado, sem preocupações de ordem político-ideológica. O fato de que a lingüística tradicional aceite a linguagem como representação do mundo possibilita que a metafísica ocidental imponha sobre outras culturas a sua tendência a se referir a uma “verdade última, supra-histórica, isto é, de caráter absoluto” referente à humanidade como um todo. Mas, da mesma forma que se declara o fim da metafísica para a filosofia ocidental – como atesta a proposta neopragmática – “também não

faz sentido apelar a uma noção de um bem absoluto, válido para todos os tempos e todas as circunstâncias” (*ibidem*, p. 35).

Estabelece-se, a partir da ótica da linguagem enquanto representação do mundo, uma prática de transferência de produtos culturais de um contexto social para outro, totalmente diferente. No momento em que se opta por encarar a linguagem como um produto *natural*, como aponta Rajagopalan, “fica difícil levar adiante qualquer discussão acerca das possíveis questões éticas [...] decorrentes” (*ibidem*, p.16) Por outro lado, as abordagens teóricas que encaram a linguagem como construção ou “fato social” não incorrem em tal dúvida. Para elas, as questões éticas são percebidas como inerentes às decisões práticas tomadas com base naquelas abordagens. A tentativa de transferência de produtos demarcados culturalmente ao longo da história européia, como o são a escola e o livro-texto, para o âmbito da comunidade indígena, cuja história se pauta pela tradição oral e pela educação como parte cotidiana da relação entre os pares, não pode prescindir de uma discussão ética. Infelizmente, tais discussões não parecem estar presentes na prática das instituições e organizações envolvidas com a implantação da escola indígena nas comunidades indígenas. Mas tal imposição não deixa de encontrar resistência por parte dos índios, como já discutido.

Livrar-se da lógica binária, própria da metafísica ocidental, parece ser o caminho que se avizinha nas relações com as culturas subalternas, dentre elas as culturas indígenas. Segundo Rajagopalan (2003, p.114)

O maior de todos os desafios talvez seja o de nos desvencilhar das garras daquela lógica que nos aprisiona como uma camisa-de-força e pensar o mundo como composto de entes cujas identidades se acham em permanente estado de renovação e recriação.

Uma ação transformadora sobre um mundo em estado permanente de mudança requer, como afirma o autor, uma teoria e uma prática que sejam pautadas por um pragmatismo acoplado a uma abordagem crítica.

O caminho da lingüística tradicional – que se ocupa do estudo das linguagens enquanto sistema verbal fechado (língua, portanto), pautado pela lógica clássica e binária e que não leva em conta todas as demais variantes culturais – foi, de certa forma, um caminho político imposto à etnologia em seu estágio inicial a partir do acordo firmado entre o governo brasileiro e o Summer Institute of Linguistics¹⁹ e sua preocupação tendenciosa a promover o

¹⁹ O Summer Institute of Linguistics (SIL) conquistou uma posição de prestígio junto às políticas educacionais voltadas para os índios e atuou de forma firme e continuada em países da América do Sul nas décadas de 1960s e

estudo das línguas indígenas para obter mais eficiência na conversão dos índios para o cristianismo. O saldo desta conexão entre antropologia e lingüística (e seu lado prático, a educação) revela-se na forma estreita como se apontou o livro-texto (ou ‘cartilha’ como designado comumente) como veículo privilegiado para o ensino nas escola indígenas. O livro-texto, produto cultural do pensamento ocidental, pode ser visto como resultado de uma abordagem lingüística cujo programa é dirigido a um contexto social específico. Como, então, transferir de forma tão ‘natural,’ sem nenhuma interpelação, o livro-texto para o âmbito da escola indígena? Como bem afirma Rajagopalan (2003, p.62). “[é] preciso reconhecer que a lingüística – tal qual se encontra hoje – está mal-equipada para nos fornecer subsídios para falar da identidade humana em nosso tempo de globalização.”

CONCLUSÃO:

Paradoxalmente, a ênfase que se colocou na liberdade da escola indígena de escolher seus métodos e conteúdos curriculares, para que dessa forma lhe fosse dada a oportunidade de ‘preservar’ a cultura indígena, esbarrou nas questões lingüísticas apresentadas na forma do texto verbal escrito. No momento em que o índio usa o suporte do papel para registrar suas narrativas na forma de desenhos pictóricos (figurativos e geométricos), o texto assim criado, composto de escrita e desenho, não é levado em conta pela etnografia que despreza os desenhos como uma expressão menor da mente indígena – já que a valorização ao texto verbal é a atitude de praxe da lingüística. Totalmente voltada para o verbal, como poderia a lingüística ver qualquer valor no texto visual?

Necessário se faz, portanto, retirar o privilégio da lingüística e propor outros caminhos de interpretação da *praxis* indígena para que se possa reavaliar o projeto da escola indígena e, dentro dela, a ‘escrita’ indígena, a partir de outras bases de conhecimento. Este estudo propõe-se exatamente este caminho – analisar o fenômeno dos textos visuais inseridos nas cartilhas indígenas a partir de duas vertentes: a da resistência ao conceito de escola e sua tecnologia mais evidente, a escrita, e o uso do texto visual como marca da diferença. Para levar a contento estes objetivos, recorre-se à teoria pós-colonial em seu comprometimento de fortalecer o discurso subalterno como estratégia de responder às investidas opressivas do poder colonizador (neste estudo representado pela sociedade nacional e sua herança eurocêntrica) e às teorias que colocam em xeque a escrita alfabética e propõem que se adote a

1970s; na atualidade, materiais didáticos desenvolvidos segundo sua orientação lingüística ainda gozam de uma certa notoriedade junto a cursos de formação de professores indígenas no Brasil (cf. Colombres, 1976).

noção de comunicação, enquanto interconexão de todos os sentidos, no lugar de manter a hegemonia do verbal (na forma da fala e de sua suposta expressão máxima, a escrita).

PARTE A: “TOPOCRONO”: *LUGAR* E NARRATIVA INDÍGENA

Capítulo 2

IF THIS IS YOUR LAND, WHERE ARE YOUR STORIES?: O LUGAR DE LUGAR NA NARRATIVA INDÍGENA

“We do not live in ‘space.’ ”²⁰

“Place is what takes place between body and landscape.”²¹

“Perceiving as we do with our body, the body is a natural self and, as it were, the subject of perception.”²²

Como visto no capítulo anterior, descolonizar o conhecimento da modernidade eurocêntrica implica rever os discursos hegemônicos herdados no Iluminismo europeu de tal forma a problematizar sua autoridade e criar espaço para que grupos sociais de poder político reduzido e, por isso mesmo, posicionados nas margens da formação discursiva dominante possam estabelecer sua autonomia cultural, social e política. Dentro da ótica de descolonização discutida no capítulo anterior, esta tese propõe dois movimentos de revisão da modernidade eurocêntrica: o primeiro, de ‘interpolação’ (ASHCROFT, 1998) do discurso eurocêntrico e o segundo, de assunção do *locus* de enunciação subalterno – neste caso, o ameríndio. Juntos, estes dois movimentos compõem uma estratégia favorável à emergência da perspectiva intercultural – uma perspectiva renovada de cultura que dá conta da dinâmica aberta e processual presente no espaço intersticial da diferença cultural e possibilita que se veja o diálogo profícuo e produtor ali presentes.

Esta tese propõe-se os dois movimentos referidos acima – o de descolonização da modernidade eurocêntrica e o de promoção do *locus* de enunciação ameríndio –, e este capítulo toma para si a tarefa de interpelar a razão da modernidade ocidental no que diz respeito à dicotomia espaço-tempo para logo em seguida assumir *lugar selvagem* enquanto *locus* de enunciação indígena. O objetivo é buscar argumentos teóricos para apreciar a cosmovisão, ou ontologia, indígena na maneira como se encontra imbricada em suas narrativas para, a partir desta base, investigar como o texto multimodal de autoria indígena se constitui numa proposta renovada de escrita. Para isto, este capítulo divide-se em duas

²⁰ GIBSON, 1979.

²¹ CASEY, 1993.

²² MERLEAU-PONTY, 1962.

vertentes. Uma, procura mostrar como lugar, conceito fundador do conhecimento humano foi aliado das discussões filosóficas e científicas a partir da modernidade europeia de forma contundente através da cisão tempo-espaço, fato coincidente com o movimento colonizador europeu e ativo na subalternização das razões do “outro” não-europeu. Já a outra, procura assumir o *locus* de enunciação ameríndio – ou seja, *lugar selvagem* – para, a partir deste *locus*, propor uma definição de narrativa ameríndia e, conseqüentemente, de letramento ameríndio, enquanto construtos que têm em *lugar selvagem* e na complexidade de lugar – e não apenas na linearidade dos construtos eurocêntricos – o seu eixo. Mas antes de prosseguir com estas questões, necessário se faz definir *Lugar*.

DEFINIÇÃO DE LUGAR:

De forma ampla, lugar pode ser definido como um centro de “valor, alimentação e suporte” (TUAN, 1989, p. 29). Lugar situa-se entre paisagem e corpo e já nasce pleno de significado cultural exatamente porque é sempre particularizado dentre muitas outras possibilidades de lugar através da percepção, esta forma de conhecimento, informada culturalmente, que se realiza através dos sentidos do corpo. Neste esquema, o corpo desempenha papel fundamental: guiar, orientar, encontrar, perscrutar, tornar familiar, etc.; o corpo passa a ser “agente primordial na paisagem” (CASEY, 1993, p. 26). E o corpo guia-se tanto por “objetos perceptíveis de forma proeminente” (*landmarks*) na paisagem, quanto por marcas quase imperceptíveis (ou até “elaboradas como visões mentais”) (*ibidem*, p. 27), fundamental para entender as visões xamânicas, como será visto mais adiante nesta tese. Assim sendo, narrativa vincula-se de forma estreita a lugar na perspectiva indígena.

O que começa como paisagem gratuita e ilimitada torna-se lugar de ação coerente: “*the actual experience of place*”; lugar é o que nos define. Estamos sempre claramente localizados em espaço e tempo, mas, como lembra Casey (1993, p.22) “não o espaço indistinguível, infinito e sem significado de Locke, e nem o tempo que flui de forma homogênea, sem relação com nada externo, no vazio indistinguível de infinitude de Newton.” Diferentemente de conceitos de tempo e espaço forjados de acordo com a ênfase em produtos mentais presentes na razão da modernidade europeia, a experiência de lugar propõe que somos feitos únicos por nossa situação em lugares determinados: somos ancorados e orientados por lugar e lugar torna-se uma parte integral de nossas identidades, condição para a existência de todas as coisas. “Significa dizer que, mais do que locatário ou situacional, lugar pertence ao próprio conceito de existência” (CASEY, 1993, p.15). Dentro dessa ótica é que

Tuan (1989, p.16) afirma que “to be is to be in place” – ser é estar em lugar. Uma vez que a própria condição de existir depende de lugar – no sentido de que só se concebe existir em lugar (o que Casey denomina *implacement*) – iguala-se, por esta condição, a existência de coisas de outra forma desvinculadas entre si. O denominador comum de todas as coisas é o estar em lugar, para poder ser tido como existente: até mesmo tempo – na perspectiva ocidental tão senhor de si, do qual todas as coisas dependem para sua existência – é dependente de lugar. Tempo passa a ser visto, na ótica da perspectiva da experiência aqui adotada, como a “extensão da extensividade de lugar,” uma maneira de conceber tempo enquanto dimensão qualificada pela experiência do corpo inserido em lugar (CASEY, 1993, p.13).

A questão não é espaço e tempo em si – presentes em lugar, profundamente cronotópico (no sentido bakhtiniano), e portanto perfeitamente imbricados um no outro; mas sim a cisão moderna de Espaço e Tempo. “Da mesma forma como não pode haver experiência de tempo a não ser como tempo de eventos em lugares, também não há sentido de espaço que não seja ancorado [...] em lugares específicos” (CASEY, 1993, p.288). Segundo Tuan (1989, p.136), torna-se “impossível discutir espaço vivenciado sem introduzir os objetos e lugares que o definem. [...] Espaço é transformado em lugar à medida que adquire definição e significado”, ou seja, lugar é espaço culturalmente apreendido. Sendo assim, podemos ver lugar como um marco culturalmente distinto dentro de um mundo de espaço homogêneo e tempo que flui de forma equânime. Somos feitos únicos por nossa situação em lugares determinados: somos ancorados e orientados por lugar e lugar torna-se uma parte integral de nossas identidades. Estar em lugar equivale a “estar sujeito ao poder de lugar, fazer parte de suas ações e agir em seu cenário” (CASEY, 1993, p.23).

O DISCURSO EUROCÊNTRICO DE LUGAR

Na história de como a produção de sentidos foi tomando um determinado rumo dentro do que se tem como modernidade ocidental, torna-se importante entender como a unidade espaço-temporal que anima as práticas culturais ocidentais passou a ser entendida, nas discussões filosóficas, como duas entidades autônomas e, portanto, abstraídas, puramente mentais, desvinculadas de sua base original: *lugar*. Nesses discursos eurocêntricos, espaço e tempo aparecem como fatores dissociados entre si e elaborados enquanto produtos de processos prioritariamente mentais, distanciados, portanto, da experiência de lugar. Tal concepção de espaço e tempo, mental e distanciada de lugar é, via de regra, sobreposta a

práticas culturais localizadas às margens da cultura eurocêntrica dominante, por meio de relações coloniais. Como resultado, conceitos de espaço e tempo construídos a partir da experiência direta do corpo inserido em *lugar* têm sido menosprezados com base num discurso de ‘senso comum’ o qual combina a noção Iluminista de valores universais a uma política cultural homogeneizante e centrada na escrita fonética, sobretudo a escrita alfabética.

A origem do predicamento moderno em relação à cisão espaço-temporal e conseqüente eliminação da noção de *lugar* das discussões filosóficas podem ser encontradas, segundo Casey (1993, p.287), em duas questões que passaram a preocupar os pensadores ocidentais entre os séculos XVII e XVIII: a obsessão por descobrir uma forma de medir o tempo de forma precisa e a obsessão com a noção de representação mental, de acordo com a qual só conta como experiência aquilo que pode ser representado na mente, tida como “espelho da natureza.” Sendo assim, experiência, no contexto da modernidade eurocêntrica, perde sua base de percepção sensorial e ganha o status de um desdobramento processado através dos sentidos da audição e da visão, unicamente; só é considerado experiência aquilo que passa pelo crivo da mente por meio dos sentidos privilegiados da audição e/ou da visão. Espaço e tempo passam a ser vistos, dentro desta perspectiva, como categorias mentais incompatíveis entre si: espaço tido como simultâneo e imutável e tempo, seqüencial e em constante mudança. Em contraste, *lugar* – para as culturas à margem da história ocidental – continua a oferecer a experiência de alternância e de complementaridade entre estabilidade e movimento.

No início do século XVII, mudanças estavam ocorrendo no mundo das idéias de forma a levar à eliminação da experiência direta em *lugar* das discussões filosóficas e científicas (CASEY, 1993, p. 283). A idade moderna estava surgindo na Europa, uma época marcada por uma ênfase em determinar verdades filosóficas e científicas a partir do ponto de vista de valores eurocêntricos tidos como apropriados e que trouxe consigo a eliminação de *lugar* como categoria central da experiência humana. Como sugere Casey (*ibidem*, p. 288), o menosprezo por *lugar* na experiência humana – do ponto de vista ocidental – encontra sua causa original e continuada na dominação de Espaço e Tempo, vertidos na forma das “Grandes Narrativas” (*cf.* LYOTARD, 1998) da Modernidade – ou seja, Razão, Emancipação e Progresso – comandados por representações puramente mentais de tempo e espaço (subjugado a tempo), entidades separadas e delimitadas pela exigüidade do “receptáculo da mente.”

Lugar foi marginalizado e a atenção voltou-se para o receptáculo da Mente. Ao final dos tempos modernos o mundo, na perspectiva ocidental, havia se tornado uma questão de localidades – ou posições dentro de um espaço construído apenas por força de processos mentais – no lugar de *lugar* construído pela vivência direta no espaço ancorado no ambiente concreto, percebido pelos sentidos do corpo, como ocorre em culturas não submetidas à razão ocidental. Nas palavras de Casey, uma questão de falta de *implacement*, ou seja, de falta de vínculo duradouro com lugar (1993, p. xiv). Como resultado, *lugar* foi reduzido àquilo que podia ser representado por ícones, índices e símbolos: tornou-se “lugar na mente” (*ibidem*, p. 312). Manter lugares na mente, da mesma forma como fomos convencidos a manter o passado na mente, foi justamente o que propôs a perspectiva inaugurada na era moderna, e é isso que continuamos a promover quando nos permitimos percorrer o caminho escorregadio do idealismo subjetivo (e eventualmente transcendental).

O idealismo subjetivo passa a ter suas bases abaladas com a proposta do sujeito dialógico de Bakhtin. Aquele sujeito cartesiano, delimitado por uma identidade garantida e permanente, não se coaduna com o sujeito dialógico, concebido numa partição de vozes concorrentes. Essa diferença entre o sujeito cartesiano e o sujeito dialógico estabelece-se na teoria da linguagem enquanto ênfase no enunciado e na enunciação, respectivamente. Bakhtin (2002, p.14) substitui o enunciado pela enunciação em suas análises lingüístico-literárias, uma vez que para ele o social tem caráter crucial: “a linguagem e o pensamento, constitutivos do homem, são necessariamente intersubjetivos.” Para a análise bakhtiniana o foco não mais é o enunciado, mas a enunciação, isto é, a *interação verbal*. Sendo assim, Bakhtin retira a comunicação do âmbito individual do sujeito, o que se denomina idealismo subjetivo, e transfere para o dialogismo. Em outras palavras, Bakhtin (*ibidem*, p.15) analisa, em particular, a forma pela qual “as vozes dos outros - autores anteriores, destinatários hipotéticos - misturam-se à voz do sujeito explícito da enunciação.”

Enunciações na ótica pós-colonial são melhores vistas enquanto “imagens híbridas” (BHABHA, 1994; MENEZES DE SOUZA, 2004), isto é, imagens que contêm traços de outros discursos a sua volta num “jogo de diferenças e referências que impossibilita a avaliação pura e simples de uma representação como sendo mais autêntica ou mais complexa do que outra” (MENEZES DE SOUZA, 2004). Nesta perspectiva, conceitos como o de sujeito unitário transcendental cai por terra no contexto híbrido dessa intertextualidade e tessitura sígnica.

NATUREZA E CULTURA: JUNÇÃO/DISJUNÇÃO

A homogeneidade perpetuada pelo difusionismo como meio de controle cultural e lingüístico perfaz-se na adoção de um único *locus* de enunciação, o da modernidade eurocêntrica, a partir do qual discursos são construídos consoantes a sua história e razão específicas. A prática do difusionismo pressupõe a dependência num único centro gerador de enunciados – o eurocêntrico – o qual suprime, por sua vez, qualquer prática dialógica, possível de ocorrer somente quando os *loci* de enunciação são diferenciados. Esta é uma questão chave nesta tese, a de promover *locus* de enunciação enquanto contexto sócio-histórico diferenciado de tal forma a possibilitar as trocas dialógicas que ocorrem no espaço intersticial entre culturas diferentes, numa tentativa de promover a interculturalidade e a heterogeneidade – no lugar da noção fechada de cultura e de homogeneidade.

Se queremos nos colocar no *locus* de enunciação indígena para, a partir deste *locus*, interpretar a narrativa indígena de forma mais engajada com a episteme indígena – em sua materialidade e complexidade derivada de lugar selvagem – temos necessariamente que interpolar a dicotomia eurocêntrica que coloca Natureza na periferia de Cultura. É necessário, de imediato, descartar qualquer pretensão de estabelecer qualquer analogia com o pensamento indígena, no que diz respeito a essas categorias. Segundo Viveiros de Castro (1996, p. 116), no pensamento ameríndio as categorias de Natureza e Cultura “não só não subsumem os mesmos conteúdos, como não possuem o mesmo estatuto de seus análogos ocidentais – elas não designam províncias ontológicas, mas apontam para contextos relacionais, perspectivas móveis, em suma, pontos de vista”. Esta questão será retomada no capítulo seis, quando os fundamentos do pensamento indígena serão discutidos com vista a propor um letramento diferenciado com base na episteme indígena.

A tradição oral ameríndia explora os vínculos entre natureza e cultura tanto quanto a razão eurocêntrica procura separá-los. Espaços aparentemente neutros são transformados em lugares plenos de significados. A identidade e o pensamento indígenas colocam os ambientes (‘contextos naturais’; HENDERSON, 2000) nos quais os povos indígenas vivem no foco de suas “cogitações” (CRUIKSHANK, 2005). Isso quer dizer que “filosofias, linguagens, conhecimentos, organização social e solidariedade vão sendo elaborados de acordo com o conteúdo ecológico” (HENDERSON, 2000) do ecossistema no qual a sociedade indígena está inserida; ou seja, são fruto das sensibilidades ecológicas, de tal forma que um entendimento do que sejam essas forças torna-se fundamental para a compreensão do pensamento indígena.

Quando me refiro à natureza enquanto lugar onde o conhecimento indígena é construído, quero deixar claro que me refiro a lugar selvagem – lugar onde, como observa Casey (2003) “qualquer privilégio humanocêntrico porventura previamente conquistado [em outro lugar] desaparece, pois os termos são ditados por uma natureza indomável e imparcial.” Não se trata da Natureza enquanto paisagem domesticada, como retratada nas pinturas de Constable



John Constable, “The Hay Wain,” 1821

Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/The_Hay_Wain

ou no paisagismo de Capability Brown.



Lancelot “Capability” Brown

Addington Palace

Fonte: <http://www.addington-palace.co.uk/>

Trata-se da natureza bruta dentro da qual se constrói conhecimento a partir de uma experiência tátil complexa – ou seja, de contato direto do corpo e dos sentidos interconectados do corpo com o ambiente do entorno. O trecho a seguir ilustra como lugar selvagem vem a ser um *locus* de enunciação ameríndio, ou seja, o contexto dentro do qual os significados são construídos a partir de informações retiradas do contexto natural as quais vem a compor o conhecimento do grupo.

Em “The Wampum Belt Tells Us...,” Johnston (2004, p. 86) focaliza os franceses comandados por Jacques Cartier que haviam chegado à costa canadense numa missão exploratória anterior à colonização do continente americano. Ao longo da narrativa, os chefes dos povos indígenas Anishinaubae do Lago Simcoe apontam para os vários enganos cometidos por esses estrangeiros por conta de sua falta de conhecimento de lugar selvagem, dentre os quais a alimentação inadequada e trabalho braçal em demasia levaram a problemas graves de saúde. Ainda que os índios fornecessem a esses homens brancos, “barbudos e ‘civilizados,’” carnes de caça, tanto defumadas quanto frescas, eles continuavam a se alimentar exclusivamente de bacalhau aferventado. Não demorou muito e a maioria havia sido acometida de escorbuto, uma condição causada pelo consumo insuficiente de vitamina C. Os pajés foram chamados para resolver a situação. Por perto havia bosques de cedro, bálsamo, pinho e ‘spruce’ tidos, pelos índios, como verdadeiros portadores da “força vital da terra” em cujas raízes, troncos, galhos e espinhos a vitamina C fluía e sem a qual nenhuma criatura conseguiria sobreviver. “Os pajés prepararam uma bebida com os verdes e deram aos doentes. Em uma semana os homens pararam de sangrar e recuperaram-se.”

Como sugere Casey (1993, p.186) logo de imediato, temos que nos perguntar o que ocorreria se natureza fosse colocada como o termo ‘primeiro,’ e não, como se vê na metafísica ocidental, mantido à margem de civilização. O que ocorreria se natureza fosse tida, *de fato*, como algo ‘a priori,’ que estava lá primeiro, de onde nos originamos, que nos dá suporte à medida que elaboramos e construímos cultura – como nos aponta a epistemologia indígena – e não como desejo romântico ocidental, local do belo e do sublime? Vista como *locus* de enunciação, natureza passa também a ter a capacidade de englobar cultura e a ser uma categoria que resiste dicotomização, mesmo quando submetida à análise e reflexão.

Uma divisória nos moldes do pensamento ocidental responsável por separar fenômenos naturais de fenômenos sociais contrasta de forma aguda com a perspectiva indígena atenta às maneiras como os elementos que perfazem a paisagem oferecem a base

imaginativa para compreender e interpretar as circunstâncias sociais, em constante processo de mudança. As histórias naturais e culturais encontram-se entrelaçadas nas narrativas de comunidades indígenas ao redor do mundo (CRUIKSHANK, 2005). Já era assim à época do início das explorações científicas ao Novo Mundo e, no entanto, esta verdadeira sinergia entre natureza e cultura não poderia ser jamais apreciada por visitantes imbuídos da noção de superioridade do discurso científico recém forjado no Iluminismo europeu, o qual colocava natureza e cultura em campos definitivamente separados e opostos.

Como observa Cruikshank (1998; 2005), os visitantes europeus do século dezoito ficavam particularmente animados com a noção de uma natureza inanimada, pronta a ser sujeitada à investigação empírica. A possibilidade que se avizinhava a eles, em tal perspectiva, era a de conseguir fazer uso de categorias Iluministas e instrumentos de experimentação científica recém-desenvolvidos a fim de retirar, definitivamente, a cultura do âmbito da natureza. A imposição dessas categorias Iluministas tornou-se ponto de tensão entre duas epistemologias diferentes, ainda mais acirrado devido a noções totalmente distintas de ‘espírito,’ assunto ao qual retornarei mais abaixo neste capítulo.

Segundo Henderson (2000), em geral não se encontra em línguas indígenas uma palavra específica para designar ‘natureza’; a melhor tradução da noção de contexto natural é ‘espaço’ ou ‘local de criação’. A expressão ‘earth lodge’ dos Miqmaq, por exemplo, denota um espaço inter-relacionado no qual as pessoas indígenas estabelecem relações diretas e particularmente viscerais com as forças essenciais da natureza. Tendo como referência o contexto natural no qual estão inseridos é que os povos indígenas constroem sua cosmovisão, linguagem, conhecimento e organização. Ainda de acordo com Henderson (*ibidem*) não há consciência da existência de outros espaços fora de seu ecossistema específico e nem tampouco a noção de sociedade como sendo auto-suficiente ou independente de seu local de criação.

Talvez a evidência mais clara da íntima imbricação de natureza e cultura, notável na perspectiva indígena, seja a maneira como as narrativas de origem dos seres no mundo não separam o local de criação do local do cotidiano, ou seja, da vivência comum onde se desenrolam as atividades da comunidade indígena. Em outras palavras, o local de criação é o próprio espaço onde se vive e todos os aspectos da vida cotidiana estão interconectados com o espaço de criação. Sereburã nos dá uma noção desta proximidade ao afirmar que em “Etêñiritipa existe a presença viva da força da Criação” (*Mito e História*, p.18). A aldeia Etêñiritipa, conhecida como Pimentel Barbosa, fica na Reserva Rio das Mortes, próxima às

idades de Canarana e Cascalheira, no Estado de Mato Grosso.

Tanto Chamberlin (2003) quanto Cruikshank (2005) recorrem a um mesmo episódio para argumentar em prol da centralidade de lugar como fator a ser considerado em qualquer análise dos construtos culturais ameríndios, e mais especificamente, da narrativa ameríndia. No caso aqui em foco, trata-se do encontro entre uma comunidade indígena no noroeste da província canadense da Colúmbia Britânica e representantes oficiais do governo federal:

Os funcionários do governo reivindicavam o território para o governo. Os nativos ficaram surpresos com tal reivindicação. Não conseguiam compreender sobre o quê esses recém-chegados estavam falando. Finalmente, um dos anciãos deu voz ao que estava incomodando os nativos por meio de uma indagação. “If this is your land,” perguntou, “where are your stories?” Falou em inglês e, logo em seguida, mudou para Giksan, a língua Tsimshian de seu povo – e contou uma estória.

Como sugere Chamberlin (2003, p.1), este episódio tem o dom de ilustrar de forma singela, mas plena, como narrativas estão imbricadas e dão sentido e valor aos locais aos quais as pessoas – indígenas, neste caso – denominam *lugar*: “como nos aproximam do mundo em que vivemos ao nos inserir num mundo de palavras; como nos possibilita estar juntos e ao mesmo tempo nos mantém aparte.”

Se a centralidade de *lugar* para a cultura indígena pode ser verificada de forma emblemática neste episódio, também *tempo*, enquanto categoria desvinculada de lugar, é ilustrado através da maneira insensível como os representantes da sociedade capitalista dominante lidam com a questão dos ‘territórios’ indígenas. Para eles, territórios são vistos como valiosos pelo que possam oferecer em termos de ganhos financeiros futuros. Por outro lado, os índios vêem seus territórios enquanto lugar: portadores de significados culturais inigualáveis; ou, como observa Casey (1993, p.xiii), “cenários duradouros da experiência, reflexão e memória” de seu povo. Para eles, não parece haver dúvida de que onde vivem tem tudo a ver com quem são. E, portanto, a conexão com lugar é vital. E é essa proeminência de lugar que vejo ser um fator palpável presente nas narrativas, no conhecimento, na educação e na identidade ameríndia.

A estabilidade encontrada em lugar deve-se ao fato de permanência não ser uma categoria temporal, unicamente, mas uma categoria igualmente de lugar – ou seja, da unidade espaço-temporal de lugar. É essa permanência de lugar que permite que comunidades indígenas, mesmo tendo sido evacuadas de seus lugares de vivência, continuem a ter em seus

territórios tradicionais o *locus* de enunciação de seus construtos culturais. Para a visão indígena, lugar permanece apesar das mudanças. As narrativas, atreladas que são a lugar, constituem-se na prova mais viva dessa permanência.

Ao referir-se ao território tradicional de seu povo, Krenak (1999, 24) confirma a noção mencionada acima da permanência de lugar no sistema de significação indígena, mesmo quando a sua fisicalidade corpórea não mais pode ser acessada. Ainda que a política de confinamento das populações indígenas em reservas signifique uma redução drástica do território a que fazem jus, em termos da construção de significados, o locus de enunciação indígena continua sendo relativo ao território tradicional. Assim é que, ao referir-se ao território tradicional de seu povo, que vai do “litoral do Espírito Santo até entrar nas serras mineiras, entre o vale do rio Doce e o São Mateus”, mesmo que hoje a reserva de 4 mil hectares restrinja-se à região no médio rio Doce, Krenak afirma que

quando penso no território do meu povo, não penso naquela reserva de 4 mil hectares, mas num território onde a nossa história, os contos e as narrativas do meu povo vão acendendo luzes nas montanhas, nos vales, nomeando os lugares e identificando na nossa herança ancestral o fundamento da nossa tradição

A terra indígena é permanente, o que quer dizer que dura indefinidamente no espaço e no tempo – ou mais exatamente, persiste num espaço que é indissociável do tempo, ambos unidos e presentes no sistema de significação centrado em lugar, como as narrativas indígenas demonstram ser. Talvez a evidência mais contundente da permanência de lugar possa ser atestada pela fluidez e intercâmbio entre lugares encenados em narrativas indígenas. Este intercâmbio entre lugares imprime uma movimentação inusitada à estrutura narrativa, fator a ser verificado em inúmeros episódios de deslocamento entre níveis paralelos presentes em narrativas de várias denominações indígenas.

Na narrativa kaxinawá “Fumaça de Tabaco,”²³ *Tekã Kuru*, consome “rapé de tabaco muito forte” que o deixa “bêbado” por um ano e lhe permite realizar uma “viagem” de aprendizagem. Esta viagem implica deslocamento entre diferentes lugares e enfrentamento de situações pertinentes a cada lugar específico. Os episódios em lugar sucedem-se um após o outro e culminam na morte do herói. São ao todo dez lugares (cada um significado por uma “aldeia” habitada por uma irmã do personagem), sendo que o primeiro é o lugar onde o herói descansa e se prepara para o restante da viagem. Em cada lugar paralelo uma perspectiva diferente é encenada através de uma “realocação tempo/espaço/dimensão social” específica (MENEZES DE SOUZA, *comunicação pessoal*) – uma vez que *Tekã Kuru* realiza essa

²³ In: OPIAC. *Shenipabu Miyui: história dos antigos*. Belo Horizonte: UFMG, 2000, p. 41-44.

viagem enquanto está fisicamente inerte, deitado em sua rede. Aprendizagem vinculada a deslocamento entre lugares dá-se exatamente pela alternância de realocação de lugar, colocada em evidência em consonância a uma aventura diferente. Cada situação encenada na narrativa focaliza um problema específico que requer uma solução específica por parte do herói.

Na quarta aldeia, por exemplo, a quarta irmã de *Tekã Kuru* enfrenta um problema com o gavião real: “toda vez que tinha um filho, o gavião real levava para seu ninho, numa samaúma grande no mato. Pegava o menino na hora que ela ia dar banho no terreiro” (*ibidem*, p. 42). A solução encontrada por *Tekã Kuru* foi a de “pegar o gavião real” e para isso ele usou o seguinte estratagema:

Mandou buscar barro e fez uma boneca grande, tipo um menino. Cortou o cabelo, colocou no boneco e quando viu o gavião real chegando no pau da samaúma mandou a irmã banhar o boneco no terreiro, como fazia com os filhos. Assim a irmã fez. Quando viu o gavião voando para pegar a criança, soltou a boneca e o bicho se atracou com o menino, mas não pôde carregar. Pregou os dois pés e ficou enfiado no barro liguento. O irmão veio e meteu o pau, matou o gavião real (*ibidem*).

Em relação à noção de permanência vinculada a lugar, ou de tempo imbricado em espaço, fator evidente no discurso indígena, Chamberlin (2003) dá a medida exata do engano que se tem perpetuado ao longo das gerações de se classificar os europeus que vieram para as Américas de “*settlers*” – categoria de moradores fixos – e os povos indígenas que aqui viviam de “*wanderers*” – categoria de nômades. Interessava que se perpetuasse essa inversão enganosa, pois dessa forma justificava-se a necessidade de colonizar os novos territórios e transformá-los em lugar – lugar artificial, de acordo com a visão européia. Mas lugar essas terras já eram para os povos indígenas que aqui habitavam. Lugar selvagem, no qual tudo era conhecido e nomeado e constituía-se em símbolos e signos que tomavam a forma de imagens e narrativas. Os povos nativos não tinham dúvida de que os territórios nos quais habitavam eram indisputavelmente seus: suas narrativas celebravam os eventos a eles inerentes, assim transformando esses territórios em lugares.

Sob a perspectiva fenomenológica de lugar, passa a ser vista de outra forma a relação dos povos indígenas com o ambiente selvagem – para eles, lugar. Isso não interessava e, quinhentos anos depois, ainda não interessa aos “*settlers*” (“*colonizadores*”) que justificam a sua relação com a terra na base da oposição ao suposto nomadismo que atribuem aos povos indígenas. Os colonizadores vêem-se como detentores do direito de se apoderar de um território que a seu ver não é de ninguém, visto que os povos que por ali “perambulam”

(*nômades*) não têm com esses territórios uma relação de exploração econômica nos moldes ocidentais. Como observa Chamberlin (2003), para os povos indígenas, por outro lado, são os “colonizadores” europeus que são os nômades, uma vez que deixam seus lugares de origem para iniciar vida nova em territórios desconhecidos.

Em *Our Story*, Basil Johnston focaliza, num discurso irônico, essa inversão de sentido em seu conto “The Wampum Belt Tells Us...” Interpretado, a princípio, como acontecimento que não trazia maior interesse aos índios, a chegada de homens brancos às terras americanas não foi vista como evento que teria potencial de “alterar a vida política, social e econômica da Europa ocidental e nem dos Índios do Novo Mundo” (JOHNSTON, 2004, p.75). Para alguns, no entanto, tratava-se da realização de uma profecia. No conto aqui analisado, referindo-se ao regime feudal opressivo ao qual estavam submetidos, esses “itinerantes [os colonizadores para a visão indígena] contavam aos índios que o Rei era proprietário de seus corpos e suas ações.” E o conto continua:

“Os Índios sentiram pena desses itinerantes [nômades] infelizes. Deram-lhes terra, mostraram-lhes como caçar e cultivar milho e batata e como armazenar a carne e os *berries* sem necessidade de salgá-los. Os itinerantes fixaram-se nas terras e adotaram muitas das maneiras e atitudes indígenas” (JOHNSTON, 2004, p.98). Daí para frente, os “itinerantes infelizes” tornaram-se “settlers felizes” relegando os settlers (na verdade, “itinerantes felizes”) originais a uma situação de itinerantes infelizes e de posterior confinamento em terras cada vez mais restritas em tamanho, forçando os itinerantes felizes originais a tornarem-se settlers infelizes.

A superposição ou, como diz Hutcheon (2000, p. 39), a fricção dos dois sentidos – o dito e o não dito –, somada a uma aresta crítica criada por uma diferença de contexto são os fatores que possibilitam que a ironia aconteça. Além disso, a natureza “transideológica” da ironia – isto é, sua capacidade de transitar de um espaço ideológico para outro – significa que “ao mesmo tempo em que se pode usar a ironia para reforçar a autoridade, também [pode-se] usá-la para fins de oposição e subversão” (*ibidem*, p.52).

Segundo Hutcheon (2000, p.53) a teoria de que a ironia é realmente “subversiva e de oposição” liga seu funcionamento ao conceito de que ela é “um modo de autocrítica, autoconhecimento e auto-reflexão” com o potencial de “desafiar a hierarquia dos próprios locais do discurso, uma hierarquia baseada em relações sociais de dominação.” Tal desafio, ou seja, a capacidade da ironia de minar as forças, tem um “poder politicamente transformativo”. Hierarquias baseadas em raça, etnia, classe, sexualidade, gênero, e uma

gama sem fim de categorias que acabam construindo uma representação dominante do mundo, podem vir a ser neutralizadas, discursivamente, através da ironia. Uma vez que sua natureza transideológica permite que ela utilize o discurso dominante (o dito), foco de sua contestação, esta intimidade é equacionada à sua força, pois permite ao discurso irônico “tanto ganhar tempo (ser permitido e até ouvido, mesmo que não entendido)” quanto, de acordo com Terdiman, como citado por Hutcheon “tornar relativas a autoridade e a estabilidade [do dominante]”, em parte apropriando-se de seu poder.

Lugar selvagem enquanto *locus* de enunciação do discurso ameríndio fornece a dimensão material, ou substância, com a qual os signos e símbolos presentes nos enunciados indígenas vêm a ser construídos. Mas há uma outra dimensão de lugar selvagem que vem a ser fundamental para a interpretação dos construtos indígenas: a complexidade de lugar. O conceito de complexidade torna-se sobremaneira relevante para o intuito desta tese de ampliar o conceito de escrita em direção ao texto multimodal de autoria indígena (texto alfabético e texto visual), foco desta tese. A experiência em lugar é uma experiência complexa; sendo assim, os sistemas de significação vinculados a lugar têm necessariamente de ser complexos, ou reduzirão a complexidade da experiência em lugar à linearidade própria aos sistemas de significação dependentes do par fonema/grafema, como veremos nos capítulos que se seguem.

Como maneira de introduzir a complexidade pertinente a lugar na discussão iniciada neste capítulo, um episódio relatado por Casey terá a vantagem de ilustrar o que se quer aqui abordar: a experiência de lugar possibilitada pela centralidade do corpo para a construção de significados ameríndios.

Um certo Vilhjálmur Stefánsson foi explorador do território Inuit, no norte do Alasca, no início do século XX. Casey (1993, p. 25) transcreve o seguinte relato de viagem, autoria do próprio Stefánsson, o qual focaliza o desempenho de Natkusiak – o melhor caçador Inuit, de acordo com aquele explorador – em traçar suas andanças pelo território:

Em Dezembro de 1910 quando viajávamos ao longo do Rio Horton em uma região desconhecida de meu companheiro, Natkusiak [...] afastou-se por dois dias do acampamento à procura de caribou. Quando retornou ao acampamento informou-me que teria que subir umas dez milhas, o que significava, naquele caso, em direção ao sul, até chegar a uma posição no lado oposto ao lugar onde a carne estava estocada. ... Cedo pela manhã ele saiu em direção ao sul; à tarde, sentado num monte três milhas a leste de nosso acampamento [...] vi um trenó se aproximando do sul. De início, isto me surpreendeu, pois não havia outros trenós naquela região além do nosso. Logo descobri que era o próprio, com Natkusiak vindo quase reto em minha direção. ... [...] Ele havia matado o caribou cerca de quatro milhas a nordeste

de nosso acampamento e havia desviado aproximadamente vinte e cinco milhas de seu caminho para seguir a trilha que o teria trazido de volta para casa. Como fica, então, o sentido de direção indisputado do Eskimó que leva a se dizer que o Eskimó traz como que um compasso na cabeça.

A complexidade de lugar pode ser equacionada ao fato de que para se fazer uma leitura de lugar é necessário que se recorra a marcos prominentes percebidos sensorialmente – ou seja, através dos sentidos interconectados do corpo inserido no ambiente circundante. Enquanto para a perspectiva ocidental o caminho entre dois pontos é sempre uma linha reta, estabelecido com vistas à eficiência – o trajeto mais curto em termos de espaço corresponde ao tempo mais curto – para a situação ameríndia do corpo imerso no ambiente selvagem, não treinada, portanto, a ganhar uma visão distanciada e plana do ambiente para daí estabelecer uma estratégia de deslocamento, o que conta são as marcas percebidas na trajetória. O corpo, devido à percepção propiciada por seus sentidos, torna-se o agente primordial através do qual é possível fazer uma leitura do ambiente.

COMPLEXIDADE EM LUGAR:

Complexidade refere-se à constatação de que, segundo Dimitrov (2006) “virtualmente tudo e todos no mundo inteiro encontram-se presos a uma vasta rede não-linear de incentivos, limitações e conexões” de tal forma que a menor mudança num lugar é sentida em outro. Não significa, no entanto, que o “sistema não se comporte de acordo com leis determinísticas”, mas somente que não dispomos de informação suficiente para saber que resultados as leis podem vir a determinar.

Segundo Pavard & Dugdale (2007), sistemas complexos como os encontrados em lugar selvagem constituem-se em partes que interagem não-linearmente com seu entorno e que exibem propriedades de auto-organização que os torna não-previsíveis para além de uma determinada janela temporal. No lugar de linearidade, vamos encontrar emergência e imprevisibilidade como comportamentos complexos de sistemas ecológicos os quais consistem de partes que interagem segundo um padrão não-linear. Pequenas diferenças na condição inicial podem vir a produzir grandes diferenças no fenômeno resultante. Sendo assim, como sugere Poincaré (apud PETERSON, 1993, p. 167)²⁴, “predizer torna-se impossível e o que se tem são fenômenos fortuitos.”

Para Mandelbrot (1982, apud DIMITROV, 2007) “quanto mais de perto se observa a natureza mais irregular e caótica ela se torna” e esta constatação tem uma importância sem

²⁴ Cf. PETERSON, I. *Newton's Clock: Chaos in the Solar System*. New York: W.H. Freeman, 1993.

igual para a visão de mundo indígena, baseada que está na ontologia de *lugar selvagem*. O *locus* de enunciação indígena, como sugere Tuan (1989), deriva da observação diuturna e detalhada da natureza e da transferência desse conhecimento para o âmbito das relações sociais.

Infelizmente, como afirma Dimitrov (2006) a vida real não é linear; significa dizer que em situações complexas a não-linearidade normalmente leva a comportamento imprevisível. Significa dizer também que de nada vale analisar os sistemas por meio de sua redução a partes separadas. “As partes simplesmente não existem,” constata Dimitrov (*ibidem*): o “Todo consiste de Todos” e só podemos começar a entender o funcionamento de um determinado fluxo dentro da dinâmica do sistema se o considerarmos enquanto manifestação da atividade do sistema como um todo; ou, como sugere Dimitrov (*ibidem*) “quanto maior a compreensão de uma imagem complexa, maior o número de nuances nela observadas.”

Não-linearidade, descontinuidade e transformação são atributos de sistemas complexos. Uma vez que se aceite a noção de que tudo se relaciona com tudo o mais numa rede dinâmica de relações interdependentes e intrincadas, qualquer análise linear de causa e efeito equivale a uma redução dos fenômenos complexos presentes em lugar selvagem. A cisão tempo-espaço faz parte dessa tendência eurocêntrica a reduzir a complexidade dos fenômenos que ocorrem em lugar. Como sugere Almeida *et al.* (2006, p. 14)

não fomos nem temos sido convidados [no âmbito da formação escolar nos moldes da modernidade eurocêntrica] a encarar a realidade como complexa [...] e a considerar que há aspectos que podem ser novos devido a novas interações e inter-retroações.

Ao desvincular tempo de espaço, a modernidade eurocêntrica acaba por reduzir a realidade à linearidade imposta por um tempo sem amarras com espaço. Tempo desvinculado de espaço só pode ser tempo linear.

TRANSFORMAÇÃO NO LUGAR DE CRIAÇÃO:

Para a razão ameríndia ‘criar’ é equivalente a ‘transformar’. Significa dizer que não se cria do nada: transforma-se aquilo que já se encontra em estado de existência. Transformação, no entanto, implica aprendizado – as transformações ao longo da vida do sujeito ameríndio, ou seja, as passagens do ciclo de vida da pessoa, os grandes rituais e a cura de doenças, são todos acompanhados por encantamentos xamânicos, que possibilitam que se adquira o

conhecimento. As ‘Casas de Transformação’²⁵ dos Tukano, por exemplo, aparecem na cosmogonia tukana como locais onde os povos em formação viviam e iam adquirindo conhecimentos, habilidades, cultivos, objetos e instrumentos ritualísticos. Em outras palavras, locais onde o ato de transformar-se tem seu lugar. Transformar-se é inerente à sobrevivência, portanto. A imutabilidade associa-se à morte e é necessário que se evite a fixidez da morte.

Na cachoeira de Ipanoré (Petapé) uma dessas Casas [de Transformação], a humanidade, sem seu aspecto atual, saiu dos buracos de transformação, que ainda podem ser vistos nas pedras da cachoeira. Aí, todos os povos começaram a se separar e se espalhar, ocupando cada qual uma área e falando uma língua distinta.

Muitas narrativas indígenas de origem nomeiam os lugares onde ocorre o ato de ‘criação’, lugares próximos, facilmente reconhecíveis pela comunidade indígena. Esta proximidade advém do fato de que, dentro da cosmovisão indígena, criação equivale, na realidade, à transformação e envolve a ação e os corpos de humanos e não-humanos, co-responsáveis por desencadear o processo de transformação tida como parte inerente à vida cotidiana. Enquanto tal, os episódios de transformação ocorrem em lugares de vivência da sociedade indígena em questão ou de seus antepassados. O produto final exhibe semelhança de cunho qualitativo ou substantivo com algum dos elementos presentes na ação transformativa – não necessariamente aquele que foi transformado.

Transformação impõe-se como um dos fundamentos do pensamento indígena. Por exemplo, o repertório codificado de padrões gráficos – ou *kusiwa*, dos Wajãpi – transforma-se tanto pela variação dos motivos em si quanto pela apropriação de motivos alheios à base original presente num determinado período da história. Como resultado de episódios mais recentes de contato com a sociedade envolvente, os Wajãpi passaram a incorporar à estrutura dos *kusiwa* motivos tais como a bandeira nacional (*cf. kusiwa* abaixo), “letras do alfabeto e até marcas da indústria do vestuário,” como informa Gallois (*cf. dossiê; manuscrito*).

²⁵ In: ÑAHURI E KUMARÕ. *Mitologia Sagrada dos Tukano Hausirõ Porã*. São José: UNIRT e S.Gabriel da Cachoeira: FOIRN, (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro; v.5), 2003.



Kusiwa: bandeira nacional

Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montar>

Com base na mesma dinâmica de transformação, os eventos que relatam os episódios da criação do mundo são marcados pelo desempenho oral de cada narrador especificamente. Sendo assim, como atesta Gallois, “aquilo que um narrador nos contará um dia, jamais será o que outro narrador nos dirá”, ou seja, as narrativas são constantemente atualizadas de acordo com uma lógica performática. Gallois (1994, p. 26) inclusive coloca esta performatividade no âmbito de característica fundadora da transmissão oral, ainda que não a nomeie:

a narrativa não precisa ser completa nem a descrição exaustiva, pois é na forma dialógica e na retransmissão que o argumento se constrói e toma seu sentido. Depende, portanto, da continuidade da transmissão dos símbolos próprios à cada cultura, em que as imagens reiteradas por um, são ouvidas e realimentadas por outros. Ou seja, depende da manutenção de uma forma de transmissão participante: a oralidade.

“História do tempo da escuridão” (In: SEREBURÃ *et.al.* 1998, p.18) relata dois episódios de transformação desencadeados por *waptés*²⁶ enquanto praticavam as ações cotidianas de comer e brincar. As analogias são estabelecidas entre ‘ovo de ema’ e ‘lua’ em um episódio e ‘ânus’ e ‘sol’, no outro. As qualidades articuladas entre ovo de ema assado e lua são ‘brilho’ e ‘quentura reduzida’ por imersão na água. Já as qualidades que vinculam o ânus do *wapté* ao sol são ‘vermelho’, ‘redondo’ e ‘quente’. Ambos, o *wapté* transformado em lua e o *wapté* transformado em sol, passam a iluminar o povo que, até então, vivia na escuridão.

²⁶ Dentre os Xavante, “meninos de uma mesma geração, na fase de pré-adolescência, recluso no Hõ durante o período de iniciação” (SEREBURÃ *et.al.* Wamrême Za’ra – Nossa Palavra: Mito e história do povo Xavante. São Paulo: SENAC, 1998, contracapa).

“Eu vou contar, eu vou contar...
Antigamente o povo A’uwê vivia na escuridão.
Antes da lua. Antes do sol.

Os *wapté* estavam assando ovos de *ma*. Comendo. *Wapté* têm respeito, dizem a verdade entre si.

- Como vocês quebraram os ovos de *ema*?

- Nós quebramos batendo com os ovos no peito.

- Eu não acredito.

- É verdade! É verdade.

Eles não falaram a verdade. Não falaram.

Ovos de *ma* assados são muito quentes. É muito quente! Por isso eles inventaram...

Mesmo não acreditando, o *wapté* bate com o ovo no peito. Então quebra.

Ele grita de dor.

- Asu ruru... Asu ruru...

Corre para o rio. De mão fechada. Grita de dor. Está gemendo.

Ele se joga na água para esfriar o peito. E fica rolando, rolando na água escura. Até no fundo da água.

Ele melhora, fica em pé.

Ele se transforma em lua.

A lua é branca. Brilha. Brilha como ovo de *ema*.

É assim que surgiu a lua.

Ãné!

É assim! Assim surgiu o sol.

Os *wapté* brincavam no lago.

Brincando de pular na água no *pu*. Como os meninos brincam.

Decidiram subir nas árvores.

Começaram a brincar de subir em árvores.

- Em que árvore vocês estão subindo?

- Estamos subindo naquela árvore. Estamos subindo no *uiwede*.

Ele vai subindo, subindo, subindo, muito alto.

É duro! Muito difícil!

A barriga cresce, aumenta. Ele faz muita força.

Estava planejado...

O ânus dele foi crescendo. Formando-se redondo, grande, quente.

Vai crescendo o ânus do *wapté*. Sai do corpo dele, de uma vez.

Fica fixo, brilhante no céu.

Vermelho, grande. Como quando está amanhecendo o dia. Vermelho e grande no céu.

Tão bonito!

Ele se tornou o sol. O verdadeiro sol.

Assim eles se opõem. O sol e a lua no céu.

Eles iluminam o povo.

Antigamente os *wahirada* viviam no escuro.

É assim. É assim.

Ãné!

ESPÍRITO E CORPO

Porquanto para a experiência ocidental o comum é separar a mente do corpo e do espírito, e o espírito da mente e do corpo, esta é uma noção alheia à cosmovisão ameríndia. A

cosmovisão indígena rejeita qualquer perspectiva que coloca ‘espírito’ como categoria dissociável do corpo. Como assegura Duran (1995) os povos ameríndios vivenciam sua existência enquanto uma “totalidade de personalidade e não como sistemas separados dentro da pessoa.” Colocado de outra forma, para a filosofia ameríndia, o indivíduo é parte constituinte da criação como um todo e vive a vida enquanto sistema total e não em unidades separadas que se relacionam objetivamente umas com as outras. A noção de um mundo ou criação que existe com o objetivo de ser dominado e explorado pela humanidade – central à maioria das ideologias ocidentais – é uma noção ausente no pensamento ameríndio.

Lagrou (2002, p.31) nos dá a dimensão da unicidade corpo-espírito que percebe existir na episteme indígena. Referindo-se aos Kaxinawuá, a autora atesta para o fato de que entre esses índios “secreções corporais e cheiros afetam diretamente as pessoas com as quais se vive.” Isto porque qualquer mudança realizada no corpo leva a um efeito direto sobre o espírito da pessoa em questão. Ou seja, qualquer transformação do corpo de alguém afeta a mente, os pensamentos e os sentimentos dessa pessoa. Nesse sentido, diz a autora, “quando os Kaxinawá estão falando do corpo, estão se referindo ao ‘eu’ e às transformações do corpo, às vezes descritas como incidindo sobre a ‘alma.’ ”

A noção de ‘espírito humano’, e o conceito indígena de socialidade, incluem em sua extensão os animais – e isso modifica radicalmente a compreensão desses conceitos relativamente aos nossos. O quê, é razoável perguntar, os índios estão dizendo quando dizem que os animais são humanos? O quê nas narrativas indígenas Tukano, por exemplo, pode-se depreender do fato de que onças e cotias são tratadas como membros das famílias indígenas, avôs, avós, cunhados, e seus movimentos corporais são igualados aos movimentos de humanos?

Um exemplo, relatado por Gow a Viveiros de Castro (*comunicação pessoal* em 12/10/00, citada em VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.138), poderá ilustrar melhor o que está sendo aqui discutido. Uma mãe piro rejeita a noção trazida pela professora branca da missão de que deveria ferver a água antes de oferecê-la ao filho e afirma que “para nós, gente nativa daqui, a água fervida dá diarreia. Nossos corpos são diferentes dos corpos de vocês.” Claramente, sua afirmativa provém da concepção indígena de multinaturalismo para o qual há vários corpos mas uma única cultura, concepção esta que leva ao conceito de perspectivismo ameríndio proposto pelo autor, para o qual o que distingue os diferentes tipos de gente são perspectivas diferenciadas induzidas por seus corpos diferentes; não suas culturas. Como observa Viveiros de Castro (*ibidem*, p.140) o argumento usado pela mãe piro

de “corpos diferentes,”

não exprime uma teoria biológica alternativa, e, naturalmente equivocada. O que o argumento piro manifesta é *uma idéia não-biológica de corpo*, idéia que faz com que questões como a diarreia infantil não sejam tratadas enquanto objetos de uma teoria biológica. O argumento afirma que nossos ‘corpos’ respectivos são diferentes, entenda-se, que os *conceitos* piro e ocidental de corpo são divergentes, não que nossas ‘biologias’ são diversas.

Este episódio traz à tona uma discussão relevante sobre conceitos diferenciados em relação a um mesmo referente – referente o qual, estritamente falando, deveria ser designado por outro nome, uma vez que designa um outro conceito. Segundo Viveiros de Castro (1996), quando a mãe piro afirma que a água fervida provoca diarreia no organismo de seu filho não está, com essa afirmativa, refletindo

uma *outra* visão de um *mesmo* corpo, mas um outro conceito de corpo, cuja dissonância subjacente à sua ‘homônimia’ com o nosso é, justamente, o *problema*. Assim, por exemplo, o conceito piro de corpo pode não estar, tal o nosso, na alma, isto é, na ‘mente’, sob o modo de uma representação de um corpo fora dela; ele pode estar, ao contrário, inscrito no *próprio corpo* como perspectiva.

Não se trata, portanto, de conceito como “representação de um corpo extraconceitual, mas o corpo como perspectiva interna do conceito: o corpo como implicado no conceito de perspectiva” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.140).

A idéia de que os animais são humanos é parte do sentido dos ‘conceitos’ de animal e de humano na cultura indígena, ou seja, é essa idéia que é o verdadeiro “conceito em potência” ou concepção: a que determina o modo como as idéias de animal e de humano se relacionam. Como lembra ainda Viveiros de Castro, “não há ‘primeiro’ os [animais] e os humanos, cada qual de seu lado, e ‘depois’ sobrevém a idéia de que os [animais] são humanos: ao contrário, os [animais], os humanos e sua relação são dados *simultaneamente*” (*ibidem*).

Enquanto locus de enunciação ameríndio, lugar possibilita a construção de significados inesperados, a ponto de causar estranhamento e impor questionamentos novos ao leitor ocidental. As narrativas ameríndias, em geral, causam esse estranhamento e demandam uma atenção particular à discussão sobre espaço e lugar, espaço e tempo, que estão na base da episteme indígena. Basso (1996, p.39), a meu ver, traduz de forma exemplar o estranhamento

com o qual nos defrontamos quando nos propomos à leitura dos construtos culturais indígenas:

O problema com o qual nos deparamos é um problema semiótico, uma barreira à construção de sentidos e significados apropriados que se nos apresenta devido ao fato de que todas as visões [noções, perspectivas] articuladas por [povos indígenas] são constituídas por sua experiência num mundo de **objetos e eventos** constituído culturalmente com o qual a maioria de nós [isto é, os não-índios] não está familiarizada. Que tipo de mundo é este? Ou mais especificamente, qual é o contexto cultural dentro do qual constatações ameríndias [...] encontram aceitação enquanto afirmativas válidas a respeito da realidade? (*grifos da autora*).

Ainda que seja tentador estabelecer, de imediato, uma analogia entre a concepção indígena de lugar, graças a sua dependência de corpo e ambiente selvagem, e objetos das ciências ocidentais ditas ‘naturais’, esta tese une-se ao esforço de desbancar a ciência em sua posição de “padrão-ouro do pensamento” como único terreno, como sugere Viveiros de Castro (2002, p.127), “em que podemos nos relacionar com a atividade intelectual dos povos estrangeiros à tradição ocidental.” No lugar de tentar encontrar analogia ou semelhança às concepções forjadas na ciência ocidental, a proposta é lidar com as concepções indígenas como sendo concepções de “mesma ordem”, ou seja, tão importante quanto, as concepções ocidentais. Concepções são transformadas em conceitos através de ruminação filosófica – comum a todos os povos – tanto ocidentais quanto indígenas. Conceitos têm origem no “esforço imaginativo” encetado pelas sociedades para criar um mundo real, aquele possível de ser criado dentro da linguagem: “um conceito é uma relação complexa entre concepções, um agenciamento de instituições pré-conceituais” (VIVEIROS DE CASTRO 2002, p.128).

Para Viveiros de Castro (2002, p. 124), é bom que fique claro, não se trata de achar que os processos ou categorias mentais dos índios sejam diferentes dos de quaisquer outros seres humanos. Não é o caso de imaginá-los como dotados de uma “neurofisiologia peculiar que processaria diversamente o diverso”:

No que me concerne [afirma o autor], penso que [os índios americanos] pensam exatamente ‘como nós’; mas penso também que o *que* eles pensam, isto é, os conceitos que eles se dão, as ‘descrições’ que eles produzem, são muito diferentes dos nossos – e, portanto, que o mundo descrito por esses conceitos é muito diverso do nosso.

Exatamente aqui entra a proposição deste capítulo de investigar lugar selvagem, na forma como se apresenta como *locus* de enunciação nas narrativas ameríndias, de tal forma a

dispor de um embasamento teórico necessário à apreciação do texto multimodal de autoria indígena e, em última instância, do letramento indígena.

Segundo o mesmo autor (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 126), “conceitos são objetos ou eventos intelectuais, não estados ou atributos mentais” descartando qualquer tentativa de discriminar os índios em termos de suas capacidades cognitivas. Não se trata de investigar de que forma os índios pensam: “os índios ‘cognizam’ exatamente como qualquer um de nós” (*ibidem*):

Não acho que os índios americanos ‘cognizem’ diferentemente de nós, isto é, que seus processos ou categorias mentais sejam diferentes dos que quaisquer outros humanos. [...] O que ocorre é que “*eles* pensam que todos os humanos, e além destes, muitos outros sujeitos não-humanos, pensam exatamente como eles, mas que isso, longe de produzir (ou resultar de) uma convergência referencial universal, é exatamente a razão das divergências de perspectiva.

Os conceitos indígenas podem ser ditos simbólicos, mas em sentido muito diferente dos conceitos forjados a partir da modernidade ocidental, pois definem sua significação vital, seu sentido ou valor. Na proposição de Viveiros de Castro (2002, p.137), “o simbólico não é o semiverdadeiro, mas o pré-verdadeiro, isto é, o importante ou relevante: ele diz respeito não ao que ‘é o caso’, mas o que importa no que é o caso, ao que interessa para a vida no que é o caso.” Nesse sentido é que se pode dizer que os conceitos indígenas são “profundos,” “pois projetam um fundo, um plano de imanência povoado de intensidades [...]. Esse fundo é a ‘base sem fundamento’ que não é nem racional/razoável nem irracional/insensata, mas que simplesmente está lá – como nossa vida” (PRADO JR., 1998, p. 319, apud VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.137). Neste enfoque, podem-se entender os conceitos indígenas dentro da perspectiva abrangente do ‘multinaturalismo’ enquanto esse plano de imanência povoado de intensidades, ou perspectivas diferentes que leva ao conceito de ‘perspectivismo ameríndio’ proposto por Viveiros de Castro (1996).

A sugestão aqui é que os conceitos indígenas, isto é, “aquilo que os índios pensam, [...] suas idéias e os problemas da ‘razão’ indígena” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 125) derivam de seu vínculo estreito e duradouro com *lugar selvagem*. Sendo assim, pode-se dizer que os conceitos indígenas são frutos da construção de significados a partir de lugar, símbolo fundamental da experiência indígena de mundo, de tal forma que o ato de repassar as narrativas para as gerações futuras garante que esses conceitos indígenas continuem tendo o

respaldo dos lugares que os geraram. Letramento e *lugar* mantêm, nesta proposição, um vínculo íntimo; para transformarem-se em aprendizado, os conceitos indígenas precisam ser apresentados dentro de uma teia de relações significativas respaldada pelo lugar onde se originam e no qual estão imbricados, lugar esse presente nas narrativas. Ou então, esses conceitos correm o risco de perder sua razão de ser.

Bakhtin (1981, p.212; *nota de rodapé*) deixa claro que tempo e espaço, tidos, reconhecidamente, como formas indispensáveis para o processo de conhecimento – uma proposição herdada de Kant – não deveriam, no entanto, continuar a ser vistos como pertencentes ao âmbito das coisas transcendentais, mas sim como “a imagem do indivíduo na literatura,” ou seja, da concretude possibilitada pela experiência em lugar:

Tomamos a apreciação de Kant do significado destas formas [o espaço e o tempo] no processo de conhecimento, mas nós as compreendemos, diferentemente de Kant [na sua “Estética Transcendental” (uma das partes básicas da *Crítica da Razão Pura*)] não como “transcendentais”, mas como formas da própria realidade efetiva.

EXPERIÊNCIA

De acordo com Greenbie (1981) um objeto ou lugar passa a ter uma realidade concreta quando nossa experiência deste objeto ou lugar é total, ou seja, tal objeto ou lugar é percebido por meio de todos os sentidos assim também como com a mente ativa e reflexiva. Aquilo a que denominamos ‘paisagem’ geralmente é considerado ser algo “lá fora,” distante. Mas, ainda que alguns aspectos da paisagem encontrem-se claramente no exterior de nossos corpos e nossas mentes, aquilo que de fato cada um vive é selecionado, formatado e colorido por meio daquilo que já conhecemos. Nesse sentido, Casey sugere o conceito de *implacement* para se referir à dimensão cultural da experiência de lugar, sempre presente. Pois não se trata de elementos definidos por um suposto pertencimento à natureza; na verdade, apesar da tendência a colocar corpo e paisagem na categoria de natureza - de acordo com o hábito ocidental de dicotomizar o par cultura-natureza - tudo aquilo que ocorre entre corpo e paisagem já nasce pleno de significado cultural. É preciso observar que tanto o corpo quanto a paisagem estão sempre já impregnados de determinantes culturais. De acordo com Casey (1993, p.32), inclusive, pode-se dizer que "cultura é a terceira dimensão de lugares", inculcando em lugares uma "historicidade profunda" a qual não poderia estar presente se lugar fosse inteiramente natural em constituição.

Experiência, de acordo com Tuan (1989), é um termo geral que designa os vários

modos através dos qual uma pessoa conhece e constrói uma realidade. Esses modos variam desde os sentidos mais diretos e passivos do olfato, do sabor e do toque, até a percepção visual ativa e o modo indireto – ou seja, mental – de simbolização. Há diferentes tipos de experiência: pode-se conhecer um lugar intimamente, por experiência direta – ou seja, do corpo e seus sentidos, inserido em lugar – ou conceitualmente, por experiência indireta – ou seja, mediada por símbolos, ou de ambas as formas. É por meio de experiência que espaços vêm a tornar-se lugar: “Espaço indiferenciado torna-se lugar à medida que o conhecemos melhor e lhe atribuímos valor” (*ibidem*, p.6).

Contrariamente ao senso comum, quando se trata de construir conhecimento através da experiência em lugar, tanto os órgãos dos sentidos (localizados no corpo e voltados para os estímulos que se originam no meio exterior) quanto a mente (onde ocorre o pensamento, um ato introspectivo) têm papel igualmente importante. Experiência envolve tanto a percepção – ou seja, conhecer o mundo através dos sentidos – quanto o raciocínio, imbricados um no outro. Assim é que, a um estímulo externo segue-se sempre uma qualificação, uma categorização, etc. – processos cognitivos que ocorrem na mente.

Experiência, portanto, é constituída de percepção e reflexão, apesar da tendência a considerá-los enquanto instâncias opostas – a primeira capaz de registrar estados subjetivos e a segunda, realidade objetiva. Como assegura Tuan, as duas podem ser vistas como pertencentes às “duas extremidades de um *continuum* de experiência, e ambas são tidas como caminhos que levam ao conhecimento” (1989, p.10). Não se trata, portanto de contrapor percepção à reflexão, e hierarquizar o par binário formado pelas duas modalidades de aprendizado do mundo como se fossem incompatíveis entre si. Trata-se, isso sim, de considerar sua complementaridade, ainda que não uma complementaridade passiva, mas tensa e conflituosa.

THE BODY AS *INTERLOPER*

Segundo Casey (1993) lugares artificiais (lugares construídos pelo ser humano) não possuem a capacidade de conservar as diversidades e vicissitudes do mundo (*place-world*) – ou seja, a complexidade de lugar selvagem. E, no entanto, persiste a tendência antropocêntrica de considerar o mundo natural como se fosse uma mera esfera secundária em relação ao mundo artificial; a noção de que válido é aquilo que ocorre no domínio humano. Casey sugere que é chegado o momento de “respeitar a Natureza” por seus próprios méritos, assumí-la como guia. No entanto, sua visão de Natureza parte da experiência européia com lugares

selvagens para a qual quaisquer privilégios humanocêntricos (eurocêntricos) desaparecem numa situação cujos termos são ditados pelo encontro com uma Natureza tida, nesta perspectiva, como impiedosa, a única reação possível sendo a desolação.

Como afirma Casey (1993, p.229) lugar selvagem, na perspectiva eurocêntrica, adquire o significado de local onde a pessoa (européia) logo se vê sem referências e perde, literalmente, o juízo: “perde o contato com o lugar de origem - quer seja o domicílio propriamente, o centro religioso ou mesmo um lugar temporário mas seguro - e começa a ver a situação como cada vez mais desolada.” Na acepção de Husserl, citado pelo autor “o mundo-lugar dá lugar ao mundo alienígena.”

Uma Natureza assim é, a partir da perspectiva eurocêntrica, descrita segundo uma experiência negativa de “desolação, o que inviabiliza qualquer possibilidade de se lhe atribuir forma” (CASEY, 1993, p. 204). E algo sem forma, não pode ser descrito; não sendo descrito é colocado no rol das coisas inexistentes – ou invisíveis. Não é a perspectiva negativa de desolação, no entanto, que adoto aqui, uma vez que minha intenção é promover lugar enquanto possibilidade de engendrar conhecimento a partir de experiência, para a qual o corpo é peça intermediária fundamental. Há necessidade, portanto, de atribuir formas aos eventos e objetos – isto é, tempo e espaço em lugar – que ocorrem em lugar selvagem, com os quais o corpo estabelece uma relação criativa através dos sentidos táteis (ou seja, todos os sentidos, inclusive a audição e a visão, em experiência direta). Esta relação criativa que o corpo estabelece com os arredores selvagens (“my body is an insistent interloper in wild places” (CASEY, 1993, p. 205)) pode ser confirmada nas formas e qualidades que advém daí:

[o corpo] transforma a sucessão caleidoscópica, rápida e cambiante de impressões e sensações, de objetos no campo de luz circundante, num texto legível de qualidades e formas. De cima e ao redor do corpo, este campo aparece como uma multitude de padrões que, ainda assim, ajudam a compor a cena como um todo identificável. Agindo em concerto, o corpo e o campo circundante formam um conjunto fechado e criam uma conexão (mais ou menos) coerente entre si.²⁷

Como atestam Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (VIVEIROS DE CASTRO *et.al.*: 1993) o corpo é uma “matriz de símbolos e um objeto de pensamento ameríndio.” Na maioria das sociedades indígenas do Brasil, “essa matriz ocupa posição organizadora central”, o que significa dizer que em torno de temas como a “fabricação, decoração, transformação e

²⁷ GIBSON, 1979.

destruição dos corpos” giram as narrativas, a vida cerimonial e a organização social ameríndia.

São esses temas, exatamente, que são potencializados nos rituais indígenas dedicados a trazer, periodicamente, o conhecimento do grupo para a praça pública, instigando o sentido de sociedade igualitária através do compartilhamento dos signos e símbolos que articulam a herança cultural da comunidade indígena. Pode-se dizer, portanto, que nos rituais confirma-se a noção do corpo como local onde se inscreve a memória do grupo.

O corpo é memória. Significa dizer que nas sociedades ágrafas é nos rituais de iniciação que os jovens aprendem – e os mais velhos rememoram – os valores que regem o ethos tribal. Passa a ser compreensível a declaração feita por Sebepurã (1998, p. 20) a respeito da importância do ritual de furação de orelhas para a comunidade como um todo, e não somente para os jovens *wapté* que dela são protagonistas. Wanaridobé refere-se à cerimônia de canto e dança ensinada aos ancestrais pelos Sarewa (o povo que não se deixa ver, fundamental para a herança cultural dos A’uwê Uptabi) e transmitida pelos wazuriwa (pessoas com preparo especial para vigilância e segurança do povo) que acontece como coroamento do período de cinco anos de reclusão dos *wapté* no Hö quando ocorre o ritual final de furação de orelhas como parte de sua iniciação à cosmovisão de seu povo. Sebepurã afirma que o “Wanaridobé é a verdadeira expressão da identidade do povo A’uwê Uptabi. Que ninguém brinque com essas cerimônias, elas são a forma de expressão da Criação,” atestando a tese do corpo como suporte sobre o qual é registrada a memória coletiva. O poder criativo do ritual utiliza o corpo como suporte para a performance na forma de signos exteriores que representam estados interiores os quais, de outra forma, permaneceriam invisíveis. São os padrinhos dos meninos que tiveram suas orelhas furadas que encerram a cerimônia com o Wanaridobé.

Eles se preparam, sofrem, não dormem, não descansam [...] têm que dançar e cantar o Wanaridobé a noite toda. É uma dança muito dura. É tão bonita! O urucum, a pintura preta, a seda de buriti nos pulsos e nas pernas ... É tão bonito! (*Nossa Palavra*, p.20).

Clastres (1978) sugere que é exatamente o corpo que a sociedade designa como espaço propício a “conter o sinal de um tempo, o traço de uma passagem, a determinação de um destino” (p.125; *grifos do autor*). Nos rituais de iniciação a sociedade, segundo Clastres, apodera-se do corpo e submete o corpo à tortura por meio do ritual, imprimindo sua marca no

corpo dos jovens. “Agora são todos iguais e o corpo com cicatrizes é a marca permanente deste pertencimento a esta sociedade igualitária” (*ibidem*, p.83). Clastres coloca os rituais de iniciação, com seu foco nas marcas produzidas sobre o corpo, no mesmo patamar da escrita no que se refere à capacidade de registrar a memória do grupo. Por outro lado, são os rituais de iniciação que contribuem, efetivamente, para o sentido de pertencimento de todos a uma sociedade que se quer igualitária.

Sereburã (1998, p.20) refere-se a uma outra cerimônia, anterior à entrada dos *wapté* no Hö. Trata-se do Oi’ó, uma luta cerimonial entre os meninos *ai’repudu* (meninos na faixa de idade entre oito e onze anos, aproximadamente), para a qual se usa a raiz de *oi’ó*, uma planta da família das helicônias.

Os meninos passam por um preparo tomando um chá especial e são orientados pelos pais e avós. O objetivo da luta é atingir o adversário no braço e na parte lateral do corpo, nunca na cabeça, até o outro desistir. Através do comportamento dos meninos durante a luta, sua personalidade é revelada para o coletivo.

Os rituais constituem-se em momentos em que se renova o conhecimento produtivo e estético da sociedade indígena, seja através de cantos, danças ou ornamentos usados nestas ocasiões. Como observa Overing (1991, p. 89), os rituais indígenas permitem a manutenção da comunidade e provêm a força criativa para sua continuidade; são como forma de reconstrução da sociedade indígena. “Através de rituais, o ânimo inspirado dos participantes reforça o sentido de coletividade do grupo. O aspecto ritual e coletivo das cerimônias permite a todos os participantes ter uma percepção revigorada da sociedade da qual fazem parte e o modo específico como sua participação se dá.”

Neste rituais é possível reconstruir a sociedade por meio de cantos e danças. Os ritos funerários Bororo, por exemplo, como explicita Novaes (2006, p.106),

são momentos de reafirmação da relação de oposição e complementaridade entre as duas metades que compõem aquela sociedade: uma metade é responsável por uma determinada representação ritual, mas a representação ritual será encenada pela outra metade. Sendo assim, os rituais não apenas expressam idéias abstratas a respeito da sociedade e procuram reconstruí-las, mas igualmente realizam coisas e produzem efeitos sobre o mundo, são trabalhos efetivamente executados.

Segundo Tuan (1989, p.136), descrever lugar sem a introdução de conceitos espaciais explícitos propiciados pela experiência direta em espaço equivale a passar de experiências “diretas e íntimas” para aquelas que envolvem “mais e mais apreensão simbólica e conceitual” de espaço – ou seja, lugar na mente, mas sem ser, necessariamente reduzido à

condição linear. Nesse sentido, lugar, parte fundamental da experiência indígena, adquire, nesta tese, o significado de *locus* de enunciação a partir do qual se dá a construção de sentidos.

Para Casey (1993) e Tuan (1989), a perspectiva da experiência, calcada no contato do corpo com o ambiente do entorno, possibilita que se veja a concretude de lugar por toda parte. Nossa percepção de lugar dá-se sensorialmente, não importa estarmos imóveis ou em deslocamento entre lugares. Quando estamos parados, percebemos tempo e espaço enquanto permanência e estabilidade; se estamos em deslocamento, percebemos lugar enquanto movimento e mudança. O fato é que nos encontramos a todo e qualquer momento em lugar. Ainda que nossa percepção de lugar ocorra de forma mais acentuada quando estamos em movimento entre lugares, às vezes, de forma mais especial, percebemos lugar quando o resgatamos na mente, por meio do pensamento e da memória. Importante notar, entretanto, que mesmo quando a experiência de lugar é mental, ou seja, é encenada em visões e sonhos como parte de práticas xamanísticas, a prioridade, ainda assim, pertence a lugar, não à mente, pois a experiência de lugar não é nem lógica nem metafísica, mas sim descritiva e fenomenológica, pois sentimos a presença de lugares por meio de nossos corpos já vividos, através de nossos sentidos.

LUGAR NA EPISTEME INDÍGENA:

Segundo Deloria Jr. (2003), Henderson (2000) e Duran (1995), uma ligação profunda à terra dos ancestrais está presente entre os povos indígenas do continente americano. Nesta mesma linha, Tuan (1989, p.156) observa que o “enraizamento no solo e o crescimento de um sentimento de devoção à terra parece ser natural aos povos agricultores e sedentários.” Assim também os caçadores nômades. Por não se fixarem a um lugar e porque seu senso de propriedade de terra não é bem definido, poder-se-ia esperar um vínculo menor; mas, na verdade, um forte sentimento pela terra provedora existe entre tais povos. Tuan observa que a percepção de lugar leva tempo para se completar:

é composta de experiências, na maioria transitórias e banais, repetidas dia após dia ao longo de vários anos. É um conjunto de vistas, sons e cheiros, uma harmonia especial de ritmos artificiais e naturais tais como horários de nascer e por do sol, de trabalho e de lazer. A percepção de lugar fica registrada nos músculos e ossos das pessoas.

Talvez o preâmbulo à Constituição da Nação Haida illustre melhor essa íntima ligação dos povos indígenas à terra:

Nossa cultura, nossa tradição é filha do respeito e da intimidade com a terra e o mar. Como a floresta, as raízes de nosso povo estão entrelaçadas de tal maneira que nem os problemas mais avassaladores podem nos derrubar. Devemos nossa existência à Haida Gwaii. Nessas ilhas, nossos ancestrais viveram e morreram e, aqui também, construiremos nossas casas até o momento de sermos chamados para nos unirmos a eles no grande além. A geração contemporânea aceita a responsabilidade de passar nossa tradição para as gerações futuras.

A percepção que os povos ameríndios fazem de lugar, seu sentido de memória coletiva e a construção de sua própria identidade indígena estão interligados de forma inseparável. Constata-se, portanto, que a cosmovisão indígena deriva da “observação diuturna e detalhada do ecossistema” (TUAN, 1989, p. 89) de acordo com uma prática que pode ser entendida por recurso à discussão fenomenológica que coloca o corpo inserido na paisagem – *lugar* – no foco da discussão. Ao contrário do que sugere a perspectiva eurocêntrica, portanto, a cosmovisão indígena não pertence a uma ordem cosmológica, mas sim é o resultado de milênios de observações de campo e de experiências diretas. Pode-se dizer, portanto, que as experiências dos ancestrais indígenas encontram-se codificadas diretamente no discurso e nos símbolos dos diferentes povos indígenas ao redor do mundo. De que forma a experiência indígena de lugar consolida-se na narrativa indígena?

Conhecer um lugar, no sentido discutido aqui, leva tempo, sem dúvida. Lugar é um tipo especial de objeto: um conglomerado de valores que nos é familiar, mesmo que não seja algo que possa ser carregado ou manipulado com facilidade. Pode-se dizer que a narrativa indígena seja esta mesma concretização de valor a qual pode ser carregada e habitada (no sentido de se sentir em casa onde quer que se esteja) (*cf.* BASSO, 1996 e CRUIKSHANK, 1998; 2005).

Um episódio do conto “The Wampum Belt Tells us...” (In: *Our Story*, p. 92) ilustra de que forma o conhecimento indígena, vinculado a sua tradição oral e centrado em lugar se processa. Frente ao que os jovens franceses adotados pelos Anishinaubae relataram sobre os elementos que compõem a instituição da religião ocidental – dentre os quais o livro – o chefe Anishinaubae replicou:

“Não, nós não temos nada dessas coisas [...] Tudo que temos é a Mãe Terra. Ela nos mostra nascimento, crescimento, vida, morte, e renascimento. Ela nos ensina que vida e existência provêm de uma semente que rompe seu invólucro e cresce e dá vida, então morre, e sua semente continua o ciclo. Mãe Terra nos mostra em suas montanhas, vales, florestas, campos, lagos e rios que há um Mestre da Vida (Master of Life). Ela nos diz por meio de seus

outros filhos, a águia, o veado, a borboleta, o peixe (whitefish), aquilo que devemos fazer e aquilo que não devemos fazer à medida que seguimos o Caminho da Vida. Observamos e escutamos. A terra é nosso livro.”

Por outro lado, espaço é definido pela possibilidade de movimentar-se entre lugares e objetos. Movimentos são direcionados para, ou repelidos, por objetos e lugares. Como afirma Tuan (1989, p.12) “espaço pode ser ‘experenciado’ alternadamente enquanto localização relativa de objetos ou lugares, como as distâncias e expansões que separam ou unem lugares e, de forma mais abstrata, como a área definida por uma rede de lugares.” Uma das características mais presentes nas narrativas aqui focalizadas é a encenação de movimento entre lugares.

Nas narrativas A’uwê (Xavante), por exemplo, encontramos evidência da movimentação entre lugares representada pela palavra *zomorî*. *Zomorî* é o termo A’uwê para designar a “movimentação de grupos familiares pelo território tradicional em busca de caça, pesca e coletas, formando acampamento por períodos curtos.”²⁸

“No tempo antigo, o povo A’uwê era nômade, vivia em *zomorî*, andando sempre, percorrendo todo o território.” Com essa frase, o narrador A’uwê inicia sua “História dos Criadores.”²⁹ A narrativa é intercalada pela indicação de que o *zomorî* prossegue: “O *zomorî* seguiu. Andaram muito e fizeram novo acampamento” (*ibid.*, p.44); “O *zomorî* seguia” (*ibid.*, p.45); “O povo seguiu no *zomorî*” (*ibidem*).

Para Tuan (1989) distinguem-se dois tipos de lugar relevantes às sociedades indígenas. O primeiro, mais amplo, é palco das visões e sonhos de um mesmo grupo de descendência e seus aderentes; o segundo restringe-se à órbita dentro da qual o grupo normalmente movimenta-se para caçar, coletar e onde estabelecem seu local de residência e seus roçados. Porquanto o segundo é mais importante para a sobrevivência, o primeiro detém importância para a vida social e cerimonial (ritual) do grupo. Sendo assim, vínculos estreitos são estabelecidos com o território amplo, *habitat* dos ancestrais, o lugar das visões no qual todo evento narrativo encontra-se firmemente fixado em algum aspecto da natureza – montanhas, rochas, igarapés, árvores centenárias, etc. Nesse sentido, a paisagem – ou seja, o conjunto de

²⁸ “Glossário” In: Sereburã *et al.*, 1998, contracapa.

²⁹ In: Sereburã *et al.*:1998, p.38.

referências presentes em *lugar* indígena – é a história pessoal e tribal tornada visível (BASSO, 1996; CRUIKSHANK, 2005; TUAN, 1989). Como resultado desta relação estreita com lugar, para o índio não resta dúvida quanto a sua identidade – ou seja, seu lugar no esquema total das coisas – pois as narrativas que lhe dão suporte são tão reais quanto as marcas incrustadas no ambiente que ele pode ver e tocar. Registrada fisicamente e processada culturalmente, o índio encontra a história antiga das vidas e feitos dos seres imortais de quem descende e os quais reverencia. Pode-se dizer como observam Basso, Tuan e Cruikshank, que os marcos visíveis e significativos presentes nos arredores perfazem sua árvore genealógica.

COMPARAÇÃO ENTRE ESPAÇO E LUGAR:

Porquanto não seja possível definir espaço sem recurso a lugar, o inverso não é verdadeiro. É possível descrever e definir lugar sem introduzir conceitos explícitos de espaço. Trata-se de focar experiências do “aqui” sem referência ao “lá”, experiências essas que envolvem apreensão simbólica e conceitual. “Espaço passa a ser lugar quando adquire definição e significado” (TUAN, 1989, p.136). Atribuir significado e definição a espaço implica referir-se aos objetos e lugares que o perfazem.

Se para a metafísica, em sua procura por explicar o real (KEITH, 1995), localizar-se em espaço significa determinar o tempo, isto é, “onde” a pessoa se encontra torna-se equivalente a “quando” ela se encontra – ao determinar o tempo, automaticamente determina-se o espaço (como é o caso da longitude) – , para a “visão de mundo” ou cosmovisão indígena, para a qual esta subjugação de espaço a tempo não ocorre, tempo é tempo de duração dos objetos, é tempo de evento, e vincula-se, portanto, a lugar. Lugar, nesta perspectiva, é tanto “condição quanto limite para a existência de tudo” (CASEY, 1993, p.15). Neste sentido, lugar faz parte do conceito e da condição para se estabelecer a existência das coisas.

O intuito deste capítulo é entender como a narrativa indígena organiza-se ao redor da importância que *lugar* – esta imbricação de espaço e tempo para a qual tempo permanece sendo a quarta dimensão de espaço – detém para a episteme indígena. O pressuposto aqui é de que narrativa seja uma organização de compostos formados por objetos e eventos de acordo com concepções, culturalmente determinadas, da relação entre tempo e espaço.

Em *lugar*, o Tempo e o Espaço das Grandes Narrativas da modernidade (DELEUZE, 1997) adquirem as qualidades de movimento e estabilidade, duas noções complementares e fruto da experiência da relatividade de lugar. Como diz Casey, “a mais simples viagem

cotidiana traz espaço e tempo juntos no evento do lugar. Em tal jornada [...] a confluência de movimento e estabilidade substitui as dimensionalidade separadas de tempo e espaço” (CASEY, 1993, p.287). Se por um lado espaço é tido como homogêneo, isotrópico e infinito e, portanto facilmente atropelado e dominado por tempo, lugar possui um caráter próprio que não se intimida frente ao tempo.

Narrativas, de acordo com Lyotard (1998), são repositórios do conhecimento humano e provêm sentidos e legitimidade às experiências humanas. Ainda que concorde com a noção de que estórias sejam determinadas por uma estrutura tipicamente humana, no sentido de serem apreendidas – mesmo que não sejam desta forma narradas – de acordo com uma ordenação coerente e, nesse sentido, concorde com White (1987, p.1) quando afirma que narrativa pode ser pensada como parte da problemática tipicamente humana de “traduzir conhecimento em narração,” não concordo com a segunda parte de sua afirmativa quando diz ser o problema da narrativa “modelar a experiência humana numa forma assimilável às estruturas de significação que são geralmente humanas ao invés de culturalmente específicas.” O *locus* de enunciação centrado em lugar selvagem leva a estruturas de significação específicas que não encontram na linearidade, mas sim na complexidade, a sua definição.

A narrativa ocidental, dentro deste enfoque, pode ser entendida como organização inserida numa estrutura de significação para a qual o tempo é o tempo de sucessão causal e o espaço é subjugado a esse tempo e é concebido, conseqüentemente, enquanto linearidade – daí, tempo linear. Na narrativa nos moldes ocidentais, portanto, o fator tempo se destaca como variável organizadora por excelência e dominadora de espaço. Além disso, esse tempo e esse espaço, legados pela filosofia e pela física ocidentais desde o século dezessete, podem ser vistos como abstração e homogeneização de ‘lugar’ – uma entidade relegada a segundo plano, uma vez que inicialmente subjugada a espaço e posteriormente a tempo.

Conquanto a narrativa nos moldes ocidentais, para a qual espaço é submetido a tempo, apresenta-se como uma organização rígida de seqüência causal e evolução em direção a uma conclusão (que pode ser a morte, o desaparecimento, a resolução do conflito, etc.), a narrativa indígena com sua adesão a lugar, apresenta-se, segundo Cajete (2001, p.122), como meio de “‘mapear’ uma paisagem geográfica específica,” numa maneira humana de colocar “informação e experiência em contexto” de forma a torná-la significativa. De acordo com esse mesmo autor, em narrativas indígenas construídas ao redor de eventos migratórios fica implícito que os ancestrais deixaram representações suas nos acidentes ou fenômenos naturais

para lembrar as pessoas de como agir e relacionar-se com o mundo natural (cf. CAJETE, 2001).

Na narrativa tukano “A vida de *Buhtuiari Oãku*” encontramos evidência de como a centralidade de lugar opera para a construção de sentido numa cultura indígena. *Buhtuiari Oãku* é um dos irmãos – Gente do Aparecimento – criados pelo Avô do Universo para trabalhar e criar as condições necessárias ao surgimento posterior da humanidade. Sua incumbência é “cuidar da natureza ao longo deste mundo” e ele sai na “imensidão deste mundo a fim de cumprir seus deveres” (ÑAHURI, 2003, p.99).

Logo no início da narrativa a trama é estabelecida pelo encadeamento de dois episódios: um comportamento inadequado - *Buhtuiari Oãku* teve relações sexuais com as filhas da irara enquanto este estava ocupado no topo de uma sorveira – e a promessa secreta de vingança. A própria maneira como a árvore foi disposta de maneira a abranger um determinado território possibilita visualizar, já no início da narrativa, a delimitação e, conseqüentemente, a definição do lugar que une espaço e tempo de uma forma particular: “Como a irara era originária das nascentes dos rios, ele havia curvado a sorveira a partir da nascente e engatado no pé de açaí que se encontrava no igarapé Macucu” (*ibidem*). O castigo infligido a *Buhtuiari Oãku* envolveu sua restrição de movimento, uma vez que no alto da sorveira ficou segregado a um local desconhecido – um não-lugar para ele. Tendo atraído *Buhtuiari Oãku* para o alto da árvore, o irara desceu ao chão e desengatou o ‘gancho’ que “segurava a árvore no caule do açaizeiro, a sorveira se soltando e retornando para a nascente dos rios.” Em tal situação, *Buhtuiari Oãku* não só ficou “longe do solo, em cima da árvore, ilhado,” mas também “pensando como voltaria para sua terra de origem” – duplamente castigado, portanto, por meio da subtração de lugar.

Mais adiante na narrativa, ficamos sabendo que, ainda segregado no topo da sorveira, *Buhtuiari Oãku* está prestes a morrer por falta de alimentação. Ocorre, então, uma mudança que irá mudar o rumo dos acontecimentos: chega o inverno e, com ele, o “início das constelações, tempo em que aparecem muitas espécies de pássaros indo consertar a Maloca de *Amõ*, que fica na fonte do rio Uaupés na Colômbia” [em nota, o autor-narrador esclarece que “esse lugar chama-se *Amoditara*. Por isso todos os anos as aves vão até a cabeceira dos rios, especialmente nos meses de junho-julho para visitar a avó *Amõ* e reformar sua maloca] (*ibidem*, p.100). Ao nomear o lugar para o qual dirige-se a trama, a narrativa reveste-se de

uma determinada realidade espaço-temporal – neste caso, a fonte do rio Uaupés na Colômbia – e permite ao narrador e sua platéia compartilhar a experiência de um lugar específico a partir dos significados culturais construídos no discurso narrativo. Neste discurso centralizado ao redor de lugar, podemos constatar que tempo encontra-se presente como dimensão da extensividade de lugar. Significa dizer que a temporalidade da narrativa é dada por meio do contraste entre imobilidade e mobilidade à medida que se demarca lugar; está, portanto sujeitada a lugar.

A intenção dos *Diroa* é matar todas as onças [personagens masculinos na mitologia indígena] como revide pela morte de seus parentes. Envolvem, ainda que à revelia, seus avós-onça em seus planos. Numa sucessão de transformações e de movimentos entre lugares, os dois personagens, por fim, conseguem realizar seu intento.

A finalização da narrativa vai encontrar o avô *Yetoawû* na **cachoeira do Balaio** [...] **em Ipanoré** e os *Diroa* na **serra do Arumã**. “Lá, fabricaram balaios e outros trançados.” Encontramos em nota de rodapé a seguinte sugestão: “Talvez os Desana, que são mestres no trabalho de tecer cestaria, sejam descendentes dos *Diroa* e *Yetoawû*.” Depois de transformar o corpo da cobra-tucunaré em “vários peixes conhecidos hoje em dia [...] peixes que eles estragavam com sopro [por isso, cada peixe de uma região precisa ser rezado],” agora prontos para a vingança, chegam em ***Yaiwa Poeya (Iauareté)***, entram no **Igarapé Andorinha** e se preparam para o momento.

Bruner (1996, p. 97) aponta para o papel de estória na construção de sentido. “Uma estória, por definição, envolve ação realizada por um agente num cenário no qual expectativas normativas foram transgredidas ou pelo menos questionadas.” Estórias são portadoras, por excelência, dos três modos de construção de sentido em contexto – o intersubjetivo, o performático e o normativo – e os insere num todo mais estruturado, um todo que amplia o “horizonte interpretativo” que orienta a construção de narrativas particulares. Para Menezes de Souza (2004, p.12), a partir da proposição de Bruner, pode-se dizer que estórias trazem, incrustadas em sua textualidade, “mapas cognitivos” que funcionam de forma semelhante a gramáticas, ou seja, são “repositórios de regras de comportamento.” Comparadas a gramáticas, narrativas consistem em “construtos de realidade” que incorporam regras para a construção da experiência a partir de eventos e significados, exatamente onde as regras se originaram na prática – como experiência empírica. Esses construtos de realidade permitem à audiência – ou ao leitor – distanciar-se do evento de maneira a organizar seu próprio fluxo de

vida. Em outras palavras, narrativas implicam distanciamento, organização e abstração; o evento em si é convertido em estória e torna-se, desta forma, parâmetro para comportamento futuro.

Frente às situações de conflitos sociais encenadas em narrativas, ganha força a sugestão de Burke (1941) implícita na frase “[l]iteratura usada como equipamento para a vida” (“[l]iterature used as equipment for living”). Burke reivindica para a literatura o papel de equipar indivíduos com atitudes para lidar com situações recorrentes. Como sugere Bauman (1986, p.77), essas situações recorrentes podem vir a ser, por exemplo, “a situação embaraçosa ocasionada por comportamento imoral publicamente visível, o prejuízo imputado à propriedade alheia por incompetência descuidada, e assim por diante.” E para levar um pouco adiante a proposição de Burke, as narrativas também expressam uma reação e uma estratégia a ser tomada para lidar com a situação. As reações variam de acordo com a situação, mas, como sugere Bauman, há sempre um desconforto em relação ao conflito moral público representado na narrativa; a estratégia preferida volta-se para a redução da tensão resultante por meio da transformação irônica da situação atual em algo diferente (*ibidem*). Em fim, narrativas de fundo moral versam sobre comportamento – responsável ou não – e reações a tal comportamento.

Enquanto parte de um sistema semiótico e discursivo mais amplo que coloca em relação diferentes valores, imagens, idéias e sentimentos, os símbolos rituais indígenas são heteroglóssicos; ainda assim, seus referentes têm a tendência a “polarizar entre fenômenos fisiológicos (sangue, órgãos sexuais, coito, nascimento, morte, etc.) e valores normativos dos fatos sociais” (TURNER, 1974, p.550). Na ação ritual, os dois pólos interagem e, como resultado, os referentes fisiológicos são dignificados e os referentes normativos passam a exibir uma carga emocional mais forte. Advém desta troca o efeito catártico que pode levar à transformação das relações sociais, como explica Turner. Esta mesma relação entre o pólo fisiológico e o pólo normativo encontra-se presente nas narrativas indígenas e seu efeito conduz à mudança de comportamento social.

“História da água grande”³⁰ relata o processo de criação do mar que inicia quando um *wapté* ingere o clitóris decepado de sua mãe, o que provoca o inchamento de sua barriga e alargamento do leito de um rio. Da mesma forma como a maioria das narrativas indígenas,

³⁰ In: SEREBURÁ et.al. Wamrémé Za’ra – Nossa Palavra: Mito e história do povo Xavante. São Paulo: SENAC, 1998, p. 67.

também essa está inserida numa lógica que combina a encenação de um comportamento humano inadequado e o resultado que ele acarreta, com a explicação de como se deu a criação de um dado elemento do ambiente natural circundante. A tônica, no que diz respeito ao *ethos* social, é de que comportamento traz conseqüências (BASSO, 1996; CRUIKSHANK, 2005). Quanto ao surgimento dos elementos que compõem o cosmo, trata-se de processos complexos que envolvem, via de regra, o corpo da pessoa indígena.

No caso da narrativa aqui analisada, o comportamento inadequado do *wapté* revelou-se na maneira insistente de exigir que sua mãe providenciasse “vários balaios” de castanhas, o que levou que ela ficasse “cansada de tanto quebrar coco de babaçu para o filho.” Com o intuito de castigá-lo, a mãe “arranca seu próprio clitóris e coloca no balaio, no meio das castanhas” a serem ingeridas pelo filho. A ingestão do clitóris dá início ao processo reprodutivo, ou seja, de transformação, uma vez que dentro da razão indígena não se concebe criação a partir do nada ou do vazio. “À noite, a barriga do *wapté* começou a crescer. A barriga foi crescendo, crescendo...inchando. De manhã, a barriga já estava como uma bola! Ele mal conseguia se mover.” Abandonado, o menino vai se arrastando até um “varjão de buriti” onde encontra um pequeno “reguinho de água corrente.” Depois de matar sua sede, permanece no varjão, sua barriga cada vez mais inchada provocando desmoronamento das barrancas. A cada visita, seus irmãos constatam uma modificação no cenário: o ‘reguinho,’ inicialmente pequeno torna-se gradativamente mais largo devido ao desmoronamento de suas barrancas, até dar lugar a um rio e, por fim ao mar. Todo o processo ocorre por ação do corpo volumoso do menino: “Quando [os irmãos] chegam perto, percebem que ali agora existe um rio, de barrancos altos, que o rapaz faz desmoronar esbarrando com os ombros.” Numa última visita, a transformação chegara ao fim:

Quando vão se aproximando, eles ouvem o barulho da água e do desmoronamento:

- Cruuuuhh, cruuuuhh, cruuuuhh. Tuoooh, tuoooh, tuoooh...

O barulho mais forte ainda! Muito forte mesmo! E ouvem também um som...Como de bambu estalando, quando o fogo pega na mata...

- Tum, tum, tum, tum, tum...

Vão se aproximando e quando chegam perto vêem que a outra margem está muito longe. Já não dá mais para chegar até lá. O rapaz fez o barranco desmoronar e foi alargando, alargando a água (*Nossa Palavra*, p.71).

Em sociedades de tradição oral, segundo Bauman (1986), assim como Basso (1996), o conhecimento encontra-se imbricado em narrativas edificantes ou pragmáticas, legitimadas

pela autoridade do narrador e sua platéia e encontra em seu próprio contexto cultural competência e aplicabilidade. E, no entanto, a modernidade eurocêntrica veio a equacionar conhecimento unicamente a discurso científico ou filosófico. Diante da ótica totalizante do projeto Iluminista e especialmente diante do absolutismo positivista, a ciência assumia ares de verdade incontestável. A união entre ciência e Iluminismo estabeleceu a razão como único critério de verdade e a ligação da ciência com o positivismo representou a rejeição dos mitos, da religião, das crenças em geral e da metafísica. A totalização e a teleologia das Grandes Narrativas levaram a um embate novo entre o particular contra o geral, o corpo contra a razão. Comandado por processos mentais, com suas regras de linguagem e seus códigos inacessíveis, o conhecimento científico veio a restringir-se, cada vez mais, a pequenos grupos, ao mesmo tempo em que adquiriu características cognitivas ou prescritivas, cuja aplicabilidade se efetivou através do consenso dos próprios cientistas.

NOMEAÇÃO DE LUGAR

Segundo Cruikshank (1990, p.53) para os estruturalistas, as narrativas orais poderiam ser consideradas mais como “declarações” a respeito da mente humana do que “comentários sobre a história.” Cruikshank (*ibidem*) observa que no lugar de reflexões bem estruturadas da sociedade presente ou passada, as narrativas orais podem ser vistas como discursos perfeitamente capazes de inverter o comportamento social real, pois o objetivo das narrativas simbólicas é “resolver questões sociais que não poderiam ser trabalhadas na esfera das atividades humanas.” Dentro desta estrutura narrativa, lugar e nomeação de lugar desempenham um papel fundamental.

De acordo com Basso (1996, p.39), nomeação de lugar, amplamente presente no discurso Apache, revela a importância que os Apache atribuem ao lugar onde eventos ocorreram assim como à natureza e conseqüências que derivam desses eventos.

Sabemos os nomes dos lugares onde tudo aconteceu. Assim, nos mantemos afastados da ruindade; penso naquela montanha chamada [...] Rochas Brancas Encontram-se Acima Numa Penca Compacta como se ela fosse minha avó materna [...] As histórias a mim contadas eram como flechas. [...] As histórias trabalham como flechas em você. Histórias fazem-nos viver pelo certo; Uma vez fui a Los Angeles treinar para mecânico. Não foi bom, com certeza não foi bom [...] Esqueci sobre esse espaço aqui em torno de Cibecue. Esqueço sobre todos os nomes e histórias. Não mais as escutava em minha mente. Esqueço como viver certo, esqueço como ser forte.

A narrativa indígena organiza-se a partir de realidades construídas pela experiência em

lugar. Estudos sobre memória social realizados em comunidades indígenas como a dos Tlingit e dos Athapaskan no Território do Yukon, Canadá, por Cruikshank (1998; 2005) e os Apache no Arizona, Estados Unidos da América, por Basso (1996) verificam que ambientes naturais são lugares de lembrança e que marcos geográficos detentores de significado cultural podem vir a ser um tipo de arquivo onde as memórias da comunidade são guardadas.

Cruikshank (2005, p.8) refere-se à maneira como Kitty Smith, Annie Ned e Angela Sidney, ancião-narradoras do Território Yukon, “*mergem* as histórias naturais da paisagem com as histórias sociais e constroem suas analogias a partir de uma ecologia humana local.” Ainda que à primeira vista relatos biográficos e mapas dos quais constam nomes de lagos, montanhas, glaciais, etc. referem-se a coisas completamente diferentes – os primeiros atendo-se mais a tempo e os segundos a espaço – Cruikshank conclui, a partir de suas pesquisas junto aos povos do Yukon, que seus habitantes nativos não fazem tal distinção quando falam sobre o passado. A partir desta constatação, a questão que surge é de que forma os índios fazem uso de suas tradições orais para falar sobre o passado? Esta questão será discutida no próximo capítulo.

Esta prática de incluir lugar de maneira elaborada no discurso é observada em outros grupos Apache. Para os Navajo, por exemplo, como observa Harry Hoijer, mesmo os eventos mais ínfimos são descritos em conjunção com seus cenários físicos, o que sugere que a menos que os eventos narrados estejam espacialmente ancorados, sua relevância é diminuída e não pode ser acessada de forma apropriada (citado por BASSO, 1996, p. 47 como comunicação pessoal, 1973).

Como aponta Basso (1996) em relação à narrativa Apache, os nomes que designam lugares são sobremaneira descritivos e específicos quanto aos detalhes físicos aos quais se referem. Basso sugere que tanta fidelidade à descrição física de lugar pode ser atribuída às funções estilísticas que os nomes de lugar exercem dentro da arte indígena de contar histórias. As denominações de lugar são instrumentos verbais convencionais que localizam os eventos narrados dentro de cenários físicos onde tais eventos ocorreram. Funciona da seguinte forma: ao invés de descrição verbal desses cenários, um narrador Apache faz uso dos nomes atribuídos por convenção e amplamente conhecidos pelos membros de sua comunidade. Na frase de Hoijer – citada por Basso (1996, p.47) – os eventos indígenas encontram-se “ancorados espacialmente” em localidades sobre o território indígena e as imagens evocativas que os nomes de lugares sugerem tornam-se recursos indispensáveis à arte de contar – e de

ouvir – histórias.

Na narrativa tukano “A vida de *Buhtuiari Oãku*” investigada mais acima com o intuito de prover evidência da centralidade de lugar na estruturação da narrativa indígena, encontramos também evidência da nomeação de lugar enquanto recurso amplamente utilizado na tradição oral indígena. Veremos que cada episódio inicia com a indicação ou nomeação do lugar no qual ocorre o evento narrativo. Lugar pode ser desde uma simples pedra ou árvore até um acidente geográfico nomeado, situados no plano físico da terra; pode ser também lugar especificado e situado em outros planos, paralelos à terra, como a Maloca do Céu, por exemplo.

Ainda no topo da árvore, a indicação do próximo lugar já nos é dada: “**a Maloca de Amõ**, que fica **na fonte do rio Uaupés na Colômbia** – como já foi mencionado acima. Vários contratempos ocorrem enquanto *Buhtuiari Oãku* permanece na Maloca de *Amõ*. Novamente, tendo transgredido uma regra, o personagem é penalizado. Desobedecendo *Amõ*, *Buhtuiari Oãku* tem relações sexuais com ela sem antes “limpar o [seu] monte de vênus” o qual estava infestado de “vários tipos de insetos e animais venenosos, como escorpiões, aranhas e diversos tipos de formiga.” Como resultado, o pênis de *Buhtuiari Oãku* incha e cresce de forma desmedida a ponto dele ter que carregá-lo com o auxílio de um balaio. O próximo local é **uma pedra grande**, acima do nível da Maloca de *Amõ*, de cima da qual seu pênis tem espaço para crescer. Como o pênis não parasse de crescer, *Buhtuiari Oãku* dirigiu-se espiritualmente à **Maloca do Céu**, onde, depois de soltar os filhos-peixes do Trovão, que estavam sofrendo como ele, recebeu ajuda para seu problema. “Curado, *Buhtuiari Oãku* voltou a procurar seus irmãos maiores.” Chegou no **rio Papuri**. Afastou-se da casa durante uma caçada e foi morto por onças que devoraram todo o seu corpo a não ser por um pedaço do coração, graças à ajuda de seu avô, *Yetoawú*, que disfarçado de caba consegue salvar um pedacinho do coração e jogá-lo para longe. Esse pedacinho do coração foi cair **na cachoeira Tokapá, no rio Papuri** e lá transformou-se em dois peixinhos. Recuperados pelos avós, transformam-se em dois meninos: os *Diroa* – dois tricksters, na verdade, que “não sossegavam, gritavam e mexiam todo o tempo, bagunçando com os velhos” e, sempre juntos, envolvem-se em várias peripécias que unem comportamentos inadequados a atos de criação de vários elementos constituintes da cultura Tukano. Seus atos de criação propiciam o início, por exemplo, dos “ornamentos de dança do baya, dos colares e cintos de dentes de onça e enfeites de penas e plumas,” central à cultura Tukano.

CONCLUSÕES:

Neste capítulo, o estudo da narrativa indígena coloca em evidência a centralidade que *lugar* detém na sua organização textual. O conhecimento indígena perfaz-se em ação, traduzida na narrativa por meio de uma estrutura narrativa organizada ao redor de *lugar* e movimento entre *lugares*, ao invés de se dobrar ao controle temporal numa seqüência causal dirigida para um fim.

A cosmovisão ameríndia origina-se numa ‘abordagem sistêmica’ (DURAN, 1995) que descreve os fenômenos enquanto processo em oposição a produto – como é o caso da cosmovisão ocidental. Enquanto processo, o mundo é visto como uma teia de ações e eventos atrelados a *lugar selvagem*, ao invés de um conjunto de relações de domínio sobre objetos. Essa teia de ações e eventos traduz-se em relação, simultaneidade, complementaridade, paralelismo e transformação e forma a base das explicações filosóficas imbricadas na cosmovisão ameríndia. O “perspectivismo ameríndio” (VIVEIROS DE CASTRO, 1996; 2000) propõe-se, exatamente, a explicar esses movimentos que ocorrem em *lugar*. Nesse sentido, como propõe Menezes de Souza (*comunicação pessoal*), “perspectivismo não é simplesmente uma nova epistemologia ou ponto de vista ou maneira de significar, fazer sentido; é acima de tudo uma nova ontologia, ou visão de mundo e da existência, uma nova escala de valores [para a qual] novos valores são alocados à relação espaço, tempo e o ‘comunitas’ – ou senso comunitário.”

À “complexidade” dos processos que ocorrem em lugar selvagem corresponde construtos culturais complexos que envolvem o conjunto tempo, espaço e vivência coletiva dentre os quais a narrativa indígena em sua modalidade de texto multimodal encena a interculturalidade sobre a superfície do papel e é uma proposição criativa de trazer os princípios básicos da filosofia indígena para o “terceiro espaço” entendido aqui – e de acordo com Menezes de Souza (*comunicação pessoal*) como “novo local onde tempo e espaço podem ser re-configurados.”

Capítulo 3

COMO O NOVO ENTRA NO MUNDO: O TEMPO QUALITATIVO DA NARRATIVA INDÍGENA

[...] the migrant's survival depends, as Rushdie put it, on discovering 'how newness enters the world'³¹.

"What then is time? I know well enough what it is, provided that no one asks me; but if I am asked what it is and try to explain, I am baffled"³²

Não existe nem antes e nem depois se observamos um rio. Ele é existe e está passando. O mesmo acontece em relação à criação do mundo: todo momento, todo instante é a criação do mundo.³³

No capítulo anterior, vimos como a preponderância de Espaço e Tempo em seu sentido metafísico é a expressão, assim como a causa original e continuada, do menosprezo por Lugar na experiência humana. Essa dominação e seus efeitos são mais facilmente detectados em relação ao predomínio de Tempo nos construtos culturais de herança eurocêntrica. Vine Deloria sugere que “[se] tempo torna-se nossa consideração primordial, nunca parecemos alcançar a realidade de nossa existência em lugares” (2003, p.72). Como é intenção comprovar nesta tese, a realidade da existência indígena, aqui representada por dois construtos culturais – a narrativa e a escola –, coloca *lugar* como centro de referência para conhecimento e para aprendizado. Lugar readquire sua importância no momento em que se transfere o foco da análise de processos puramente lineares inerentes ao domínio da mente, tida, na epistemologia eurocêntrica, como local exclusivo da construção do conhecimento, para o corpo inserido no ambiente envolvente. Em lugar ocorre a construção de sentidos; em lugar encontram-se os símbolos que estão na base do conhecimento indígena. Tempo e espaço estão irrecuperavelmente interligados em lugar, de tal forma que tempo só pode ser concebido como a dimensão qualitativa de eventos, ou seja, tempo é medido por mudança e transformação que ocorrem no ambiente no qual o corpo perceptivo encontra-se inserido, perfazendo o lugar pleno de significados presente na narrativa indígena.

³¹ Bhabha, H. “How Newness Enters the World: Postmodern Space, Postcolonial Times and the Trials of Cultural Translation” In: *Writing black Britain 1948-1998*, p.303.

³² Saint Augustine. *Confessions*, bk.II, chap.14, citado por Casey: 1993, p.14.

³³ Oliveira, Jefferson de Abreu. “O tempo na cultura indígena. Antes, o mundo não existia.” In: APEART. *E assim começou, a história que já havia começado...* Londrina: Apeart, 1999, p.20.

Para que consiga propor *lugar* como base de interpretação de sentido dentro da cultura indígena, necessário se faz retirar tempo de sua posição soberana, dominadora e desvinculada de espaço e trazê-lo para o mesmo patamar das coisas vivenciadas e percebidas pelo corpo inserido no ambiente circundante. O objetivo deste capítulo deriva desta necessidade. Procedo à análise de textos escritos de autoria indígena com o intuito de, a partir dela, retirar a soberania de tempo enquanto organizador de narrativa e, feito isso, propor uma nova maneira de apreciar narrativas, mais condizente com a episteme indígena em sua adesão a *lugar* como centro organizador dos construtos culturais indígenas.

Tempo e espaço desvinculados de *lugar* aparecem, afinal de contas, como categorias abstraídas da experiência humana, o que não se coaduna com a cosmovisão indígena. Esta tese propõe que o conceito de *lugar* fornece uma perspectiva renovada de interpretação dos construtos culturais indígenas, vistos como resultado da experiência vivida em *ambiente selvagem* numa teia de interrelações dentro da qual ser humano e natureza são participantes eqüânimes. Encenados nas narrativas indígenas, essas interrelações são contempladas pela noção proposta por Viveiros de Castro (2000) sob a denominação de ‘perspectivismo indígena’ e incluem processos complexos como transformação, paralelismo, indeterminismo, imprevisibilidade, e seus desdobramentos, todos centrais para compreender o conhecimento e o aprendizado indígena. Somente a amplitude espacial de lugar pode dar conta desses movimentos não-lineares que ocorrem no jogo entre posições de sujeito que perfaz o perspectivismo, como veremos.

Contrário à afirmação de Barthes, citada por White (1987) em “The Value of Narrativity in the Representation of Reality,” este capítulo propõe-se a discutir a noção de que as narrativas **não** são *traduzíveis*³⁴ sem sofrerem dano de caráter fundamental. Muito embora se acredite que a narrativa resolva a questão da incomensurabilidade de culturas estranhas ao olhar europeizado do crítico literário, que percebe a narrativa como estrutura de significação que é universal mais do que culturalmente específica, há questões fundamentais que, uma vez verificadas pelo olhar atento do pesquisador, revelam que a discussão não é tão simples assim. Um ponto que tem que ser levado em conta, antes de se chegar a qualquer conclusão

³⁴ O conceito de tradução utilizado neste trabalho é o conceito desenvolvido por Homi Bhabha a partir de Walter Benjamin e se refere ao discurso de resistência localizado no ‘terceiro espaço,’ o espaço intersticial entre culturas, o qual se mantém intraduzível.

precipitada, é como que uma determinada cultura expressa *temporalidade* em suas narrativas, essa imbricação tempo-espaço a qual na herança cultural eurocêntrica acaba por ser comandada pela noção ocidental de tempo. Quando se considera a narrativa indígena, o termo *lugaridade*³⁵ vem a ser mais adequado para indicar o papel preponderante que lugar detém na estruturação da narrativa ameríndia. Tempo e espaço encontram-se presentes em toda e qualquer narrativa, mas suas especificidades culturais acabam por demarcar a diferença cultural enquanto identidade e linguagem.

Como bem lembra Rushdie, “como o novo [entrará] no mundo” (*how newness enters the world*) se continuarmos, tanto como críticos literários quanto como agentes sociais, com a prática de apropriar e reduzir as especificidades da cultura não-ocidental ao olhar eurocêntrico (ou etnocêntrico)? Este capítulo pretende investigar como duas culturas adjacentes e de poder desigual, a cultura indígena e a cultura dominante (eurocêntrica), encontram-se neste espaço intersticial no qual o hibridismo e a tradução cultural são elementos em ação. A hipótese a ser verificada a partir desta discussão é a de que se torna crucial o reconhecimento do que seja e como opera a *lugaridade* indígena para que a crítica literária, embasada na teoria pós-colonialista, possa abordar a cultura indígena sem apropriá-la e reduzi-la à perspectiva da cultura ocidental dominante.

Griffiths (2004, p.2) afirma ser “difícil, senão impossível, uma cultura dominante capturar a realidade histórica de uma outra cultura” devido, exatamente, às concepções de tempo serem distintas. “A cultura européia vê a passagem de tempo enquanto uma cronologia de eventos em oposição a um ciclo de ser e tornar-se” – ou seja, transformação. De acordo com esse autor, imbuído da visão eurocêntrica de história o etnólogo da cultura indígena “utiliza critérios científicos para determinar o que é um fato histórico” e acaba por menosprezar mito e tradição oral enquanto discursos históricos. Além disso, coloca critérios científicos que dão ênfase ao próprio processo de investigação histórica como condição para civilização. Tais atitudes distanciam a cultura ocidental da cosmovisão indígena e acabam por determinar, se não interpeladas pela razão subalterna, a maneira como história é “registrada, criada e transferida para gerações futuras.” Veremos como a narrativa multimodal de autoria indígena impressa sobre a superfície do papel interpela a concepção de história nos moldes eurocêntricos e propõe uma nova modalidade de história posto que não afeita ao “historicismo” de tempo linear mas ao “totemismo” de tempo não-linear baseado em lugar.

³⁵ Uso o termo “lugaridade,” um neologismo que se justifica na medida em que enfatiza a condição de tempo enquanto fator organizador da narrativa de herança ocidental, o que não se aplica à narrativa indígena.

Rosaldo (1986, p. 98) aponta para a diferença na maneira de inserir tempo no romance ocidental quando comparado à narrativa indígena. Ao invés das atividades se desdobrarem ao longo da narrativa por meio de seqüências programadas tais como o ciclo diário do cotidiano, o ciclo anual ou o ciclo de vida, o romancista frequentemente joga com “duração temporal” acoplada a “suspense” para criar a ilusão de ação significativa dos personagens sobre o mundo. Duração temporal, neste sentido, refere-se ao tempo demarcado mecanicamente – por meio de calendários e relógios – que corre entre um episódio narrativo e o próximo.

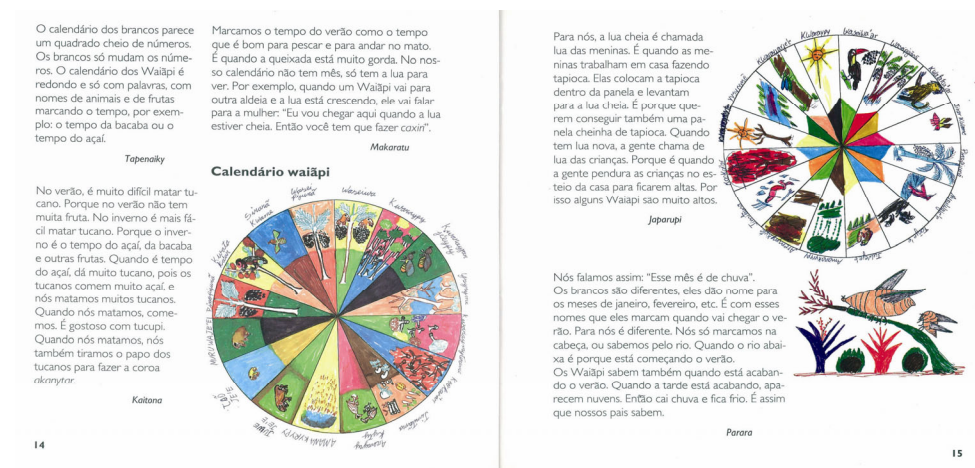
Oliveira (1999, p.1) observa que as “narrativas do ocidente” são sempre datadas. “Entre nós [índios] existe a data: é quando nasceu o fogo, quando foi criada a Lua, quando nasceram as estrelas e as montanhas. Existiu uma memória puxando o sentido das coisas, uma memória relacionando o sentido das coisas com o nosso jeito de viver.” Oliveira refere-se aqui a uma característica fundamental da prática de fazer história indígena, apontada por Da Matta (2000, p.122) como sendo própria do pensamento mítico. Trata-se da impossibilidade de separar – como faz a filosofia eurocêntrica – “o homem da natureza ou o tempo do processo histórico”: no pensamento mítico, “tudo se entrelaça, simultânea, paralela e dialeticamente.” O tempo de duração da razão eurocêntrica só pode ser tempo qualitativo – porque qualificado pela experiência do corpo inserido no ambiente circundante.

A página abaixo, do *Livro do Artesanato Waiãpi*, compara o calendário ocidental (dos brancos) com o calendário Waiãpi. A experiência Waiãpi propõe tempo como dimensão diretamente relacionada às atividades e observações possíveis de serem realizadas no espaço qualificado culturalmente, ou seja, em *lugar*. Sendo assim, o tempo não se encontra pré-determinado por mês e dia, mas ocorre enquanto possibilidades determinadas pelo movimento da lua:

No nosso calendário não tem mês, só tem a lua para ver. Por exemplo, quando um Wajãpi vai para outra aldeia e a lua está crescendo ele vai falar para a mulher: Eu vou chegar aqui quando a lua estiver cheia. Então você tem que fazer *caxin*.³⁶

Calendários desenhados para as “cartilhas” de autoria indígena revelam como os eventos indígenas são concebidos no discurso indígena a partir de um tempo que é qualitativo no lugar de histórico. Em desenhos indígenas de calendários reveste-se de toda força a proposição de tempo enquanto a “extensão da extensividade de lugar” (cf. CASEY, 1993), ou seja, como duração de processos culturalmente determinados que ocorrem em lugar indígena.

³⁶ In: *Livro do Artesanato Wajãpi* / Centro de Trabalho Indigenista. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1999, p.14-15.



Fonte: "Calendário Waiãpi." In: *Livro do Artesanato Wajãpi* / Centro de Trabalho Indigenista. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1999, p.14-15.

Não é de se estranhar, portanto, que a partir da perspectiva Wajãpi, a experiência ocidental de tempo reduza-se a um calendário no qual o "quadrado cheio de números" é modificado mês a mês. Para os Wajãpi, por outro lado, o que importa é o tempo de fazer coisas. A cada referência a tempo corresponde uma referência qualitativa daquele tempo, possível pelo vínculo estreito que tempo mantém com lugar no pensamento indígena. Por exemplo: "Marcamos o tempo do verão como o tempo que é bom para pescar e para andar no mato. É quando a queixada está muito gorda", ou "Para nós, a lua cheia é chamada lua das meninas. É quando as meninas trabalham em casa fazendo tapioca."

Essa relação intrínseca entre tempo e processo histórico e esse entrelaçamento entre todas as coisas presentes no pensamento mítico impedem, de acordo com Damatta (2000) que se tome o tempo como uma "ideologia que serve para expressar [...] identidade," como é de praxe nas sociedades eurocêntricas. Tempo é percebido enquanto duração, em sua inevitável passagem; mas não necessariamente como história.

A concepção ocidental de temporalidade tida, exclusivamente, enquanto "tempo visto como história," segundo Damatta, propicia uma série de enganos com relação à possibilidade fecunda de relativização da idéia de tempo, necessária se queremos nos posicionar no *locus* de enunciação indígena, portanto para além da via histórica, e auferir novas possibilidades de entendimento da sociedade humana.

Essa dimensão de 'tempo qualitativo' coloca mais importância na memória do que na história – uma conceituação eurocêntrica de memória. Como observa Oliveira ((In: APEART,

1999, p.20), índio Guarani que vive na área indígena Laranjinha³⁷, “[o]s arquivos guardam a palavra e a memória da humanidade,” só para indagar, em seguida, “[q]ue humanidade é essa que precisa guardar sua memória em caixotes?” e concluir: “Essa humanidade não sonha mais [...] Se a sociedade tecnológica der valor às histórias do meu povo teremos uma chance. Caso contrário restará a história. E entre a história e a memória, eu fico com a memória.”

Porquanto a história é dependente da palavra escrita para perpetuar-se, a memória está sempre presente nas narrativas orais vinculadas a lugar e seus objetos significativos. Nas palavras de Oliveira (*ibidem*),

o que os cientistas chamam hoje de habitat é o lugar onde a alma de cada povo, o espírito de um povo, encontra a sua resposta verdadeira. Neste lugar encontramos a memória, o sonho onde mora a sabedoria.[...] O homem branco olha uma montanha e vê a riqueza que ela esconde: o ouro, a bauxita... Meus parentes olham essa mesma montanha e procuram ver se ela está alegre ou triste, feliz ou ameaçadora.

E mais adiante: “Os arquivos guardam a palavra escrita e a memória da humanidade. Que humanidade é essa que precisa guardar sua memória em caixotes?”

Vem desse menosprezo por lugar o fato de que para a razão ocidental, uma jornada pela história de um determinado povo é composta de uma série de datas familiares dispostas em sucessão. Sucessão e datação estão na base da concepção de história ocidental. Para o historiador de visão eurocêntrica, temporalidade caracteriza-se por “mudança, seqüência e coerência”, e essas qualidades vêm à tona em narrativas históricas (HUGHES, 1996). Ainda que se reconheça que sem mudança não há realidade temporal, veremos que mudança, na proposição eurocêntrica de história, processa-se enquanto qualidade puramente mental, diferentemente do processo de transformação imbricado na narrativa indígena.

A narrativa histórica padrão dos acontecimentos relativos à colonização das terras do Novo Mundo, por exemplo, move-se ao longo de uma linha de tempo marcada por guerras de conquista, a partir de 1500, até o estabelecimento de populações européias, entrando pelo século dezessete. Pela perspectiva ocidental, a história de nações como o Canadá, por exemplo, restringe-se “aos conflitos coloniais, à introdução e impacto da tecnologia e indústria ocidental, e o aprofundamento de uma cultura política norte-americana baseada nas idéias do Iluminismo.” Crescentemente, os índios eram tratados como estrangeiros em sua própria terra e vistos como um desafio administrativo no lugar de uma “força dinâmica” e participativa na construção de uma “identidade nacional” – “um anacronismo histórico aos olhos da cultura

³⁷ A terra indígena Laranjinha está localizada a 120 quilômetros de Londrina – PR.

dominante” (CARDINAL, 2004, p. 2). Na verdade, lemos a história indígena através dos nossos próprios sistemas de interpretação.

Os conhecimentos ameríndios, como sugere Duran (1995), fundamentam-se numa ‘abordagem sistêmica’ que descreve os fenômenos enquanto processo em oposição a produto – como é o caso dos conhecimentos ocidentais. Enquanto processo, o pensamento ameríndio vê o mundo como uma teia de ações e eventos no lugar de um conjunto de relações de domínio sobre objetos. Ganha força, em tal esquema relacional, o contexto das relações sociais e fenomenológicas, local onde residem os conceitos e os conhecimentos, como evidenciado nas narrativas indígenas.

Mignolo (2002) observa que as línguas indígenas, tais como o Tojolabal³⁸, têm como suporte uma “cosmologia na qual as pessoas, os sistemas vivos e a natureza não são objetos, mas sujeitos.” Segundo Mignolo, na medida em que se mantêm gramática, cosmologia e conhecimento interrelacionados, tradução/transculturação não têm a chance de ser dominada e controlada por um único tipo de correlação entre linguagem, perspectivas de mundo, conhecimento e sabedoria.

Relação é a palavra usada por Deloria para descrever a experiência ameríndia de mundo, no lugar de “isolamento” que se refere melhor aos padrões de experiência ocidental. Viveiros de Castro (2002, p.129), por sua vez, parte do pressuposto de que é o ‘relacionismo,’ pelo qual se afirma que “a verdade do relativo é a relação” que move a dinâmica sujeito-objeto dentro da filosofia indígena. Este é o ponto de partida para chegar a sua proposição de ‘perspectivismo indígena’ que associa a noção de relação à de ponto de vista.

Viveiro de Castro (2002) propõe o ‘perspectivismo indígena’ a partir da noção de ‘relacionismo’ conjugado à noção de alteridade que depreende das relações de parentesco dos povos indígenas, sobremaneira representadas na “afinidade potencial”, de teor mais simbólico. A afinidade potencial caracteriza as relações com os “inimigos, os habitantes de outras camadas do cosmos, os animais, os parceiros comerciais extra-comunitários, os amigos formais, com os quais o casamento, pelo menos na sua forma costumeira, nunca acontece.” São esses dois valores centrais ao pensamento e ao conhecimento ameríndio – a relação e a alteridade, ambos vinculados, como sugerido nesta tese, a processos cuja base é a espacialidade de lugar – que determinam o perspectivismo.

³⁸ A língua tojolabal é falada por 22.000 índios Maia de Chiapas no sudeste do México próximo à fronteira com a Guatemala.

O perspectivismo indígena faz parte de uma cosmovisão multinaturalista, para a qual a tônica é a relação, em contraste com o multiculturalismo que se conduz pelo relativismo cultural. O multinaturalismo concebe o universo como sendo composto por uma única cultura compartilhada pelas várias espécies de seres que o habitam, ou seja, cada espécie animal se considera, mas não as demais, como seres humanos. Assim como para o pensamento eurocêntrico, os seres humanos distinguiram-se dos animais sem deixar de sê-lo e com eles continuam a partilhar todo um fundo bio-genético, para a cosmovisão indígena houve um estado primordial, nos tempos míticos, em que todos os seres eram humanos, podendo transitar por diferentes formas que finalmente se fixaram. Mas todas as espécies continuam a manter um caráter humano. Sendo assim, o perspectivismo indígena elimina a relação sujeito-objeto, uma vez que ao compartilhar uma mesma cultura humana, todos são sujeitos. O que diferencia os sujeitos é a posição que assumem e que permite que tenham diferentes pontos de vista, de acordo com as diferentes posições. São humanos os seres que se põem no ponto de vista do sujeito. O perspectivismo ameríndio é o ponto chave do pensamento e do conhecimento ameríndio e pode ser acessado nas narrativas indígenas uma vez que o leitor esteja consciente das discussões etnológicas propostas por Viveiros de Castro.

Dentre teóricos indígenas, como Duran (1995), Henderson (2000) e Deloria (2003) há consenso no que diz respeito à posição da categoria ‘tempo’ no pensamento indígena haja vista sua proposição de evento como função de espaço, e não de tempo. Sendo assim, para esses teóricos, o conceito de história é espacial, e não temporal.

Conceber tempo enquanto aspecto imbricado em lugar significa prestar atenção a movimento e duração (ou ‘passagem’, como sugere CASEY, 1993). De acordo com Casey, tempo vinculado a lugar perfaz-se no contraste entre estabilidade e movimento entre lugares, lugares esses que podem pertencer ao âmbito do físico ou do psíquico – o que inclui os sonhos e as viagens alucinógenas dos xamãs indígenas. Não há como conceber tempo sem referência a lugar, pois é lugar, precisamente, que condiciona e delimita tempo. Em sua indispensabilidade é que reside, segundo Aristóteles (cit. por CASEY, 1993, p.20) o poder de lugar, muito mais considerável do que a obsessão modernista – e pós-modernista - com tempo e espaço é capaz de admitir

Para apreciar o papel desempenhado por *lugar* na narrativa indígena é preciso entender como história nos moldes ocidentais, isto é, organizada enquanto seqüência temporal, é um conceito alheio à noção de história para o pensamento indígena, que organiza narrativas ao

redor da concepção de *lugar*. Para as sociedades indígenas, cuja organização social coloca uma ênfase central nos interesses da coletividade, história, em suas forma de narrativa, tem um papel a cumprir: o de alcançar equilíbrio e harmonia no grupo. Além disso, a noção eurocêntrica de narrativa e história enquanto eventos atrelados, sobretudo a tempo – esta dimensão abstrata e intermediada somente pela mente –, em detrimento de espaço é alheia à episteme indígena.

Duran (1995) chama a atenção para o fato de que uma das noções básicas a ser considerada quando a questão é o conhecimento indígena, é que a abordagem temporal indígena é diferente daquela ocidental. A razão ocidental concebe história numa seqüência temporal linear enquanto, para o pensamento indígena, história é vista enquanto evento calcado no espaço atrelado a lugar. O conceito de evento dado por Bauman (1986) é chave aqui: refere-se a “estruturas de ação,” um conceito necessário para o entendimento do caráter *performático* do discurso indígena, como será discutido na Parte B desta tese. E evento, entendido enquanto estruturas de ação, requer a amplitude do espaço possível de ser conquistado por uma adesão à noção de lugar – e sua complexidade. O pensamento temporal refere-se a tempo como tendo um começo, um meio e um fim; já, pensamento espacial, vê eventos como função do espaço ou o lugar onde o evento ocorreu. Não se pode, entretanto, dizer que as duas modalidades de pensamento pertençam a um *continuum*, como sugere Duran (*ibidem*, p.14). Embora o antropólogo, o educador, o lingüista coloquem ênfase em *quando* algo aconteceu, a comunidade indígena pode estar mais interessada em *onde* o evento ocorreu.

A CONCEPÇÃO INDÍGENA DE HISTÓRIA

História e historicidade (a maneira como história é encenada em narrativas) encontram-se presentes na cultura indígena de uma forma particular, ancoradas que estão em eventos (“estruturas de ação” (BAUMAN, 1986) ou “ocasiões reais” (WHITEHEAD, 1978)) atrelados a objetos (“lugares” e “marcos” (CASEY, 1993; TUAN, 1989)) percebidos sensorialmente (isto é, pela intermediação dos sentidos interconectados do corpo). Dentre esses objetos, “lugar” é possivelmente aquele que mais se destaca como testemunha e palco de eventos determinantes que passam a fazer parte do discurso e das narrativas indígenas. Como observa Deloria, Jr. (2003), a maioria das comunidades indígenas americanas adota “concepções espaciais de história” para as quais lugares e seus nomes – e tudo que possam simbolizar – mantém importância central. Segundo este estudioso, para homens e mulheres indígenas, o passado permanece incrustado em rios e igarapés, cânion e lagos, montanhas e

arroios, rochas e campos limpos os quais emprestam às suas terras formas múltiplas de significação que alcançam suas vidas e dão forma às suas maneiras de pensar. Conhecimento de lugar é, assim, intimamente vinculado ao conhecimento de si próprio, de perceber a posição pessoal no esquema maior das coisas, incluindo a comunidade, e de assegurar um sentido certo de quem se é enquanto pessoa. Como afirma de forma eloqüente N.Scott Momaday (Kiowa):

A partir do momento que o Índio colocou o pé neste continente [americano], centrou sua vida no mundo natural. Encontra-se profundamente investido na terra, preso a ela tanto em consciência quanto em instinto. O sentido de lugar está acima de tudo. Só em referência à terra pode ele persistir com sua identidade.³⁹

No entanto, ao adotarmos a perspectiva ocidental, eliminamos a possibilidade de haver não apenas história, mas também historiadores indígenas, pois os padrões indígenas para interpretar o passado não são equivalentes àqueles usados pelo historiador convencional. Como observa Basso (1996), pode-se dizer que o historiador indígena realiza seu trabalho com “objetivos e procedimentos” diferentes daqueles do historiador ocidental. E poucos escolheriam mudar seus procedimentos, muito menos abandoná-los. Por que a resistência? O que é tão atraente e gratificante nas práticas indígenas?

Para a concepção indígena, o passado é uma “trilha ou caminho conhecido” posto que já percorrido, num primeiro momento, pelos ancestrais, e posteriormente, pelas gerações subseqüentes. Por encontrar-se longe do alcance das memórias das pessoas vivas, este caminho não é mais visível e, assim, encontra-se indisponível para consulta direta. Por isto, o passado tem que ser construído – ou seja, tem que ser “imaginado” (cf. CASEY, 1993; BASSO, 1996 e GALLOIS, 1994) – com a ajuda de materiais históricos, algumas vezes denominados ‘pegadas’ ou ‘trilhas’ presentes em *lugar* indígena. Estes materiais exibem diferentes formas, incluindo nomeação de lugares, estórias, canções e relíquias de diferentes tipos encontradas em territórios indígenas. Como ninguém sabe quando estes fenômenos ocorreram, situar os eventos do passado no tempo pode ser feito de maneira vaga, somente. Mas tal fato não tem a menor conseqüência para a razão indígena, pois “o que importa acima de tudo para os povos indígenas é *onde* os eventos tiveram lugar, e não quando ocorreram.” Da mesma forma, importa o que esses eventos podem dizer sobre o desenvolvimento e caráter da vida social da comunidade indígena. Em vista dessas prioridades, “considerações

³⁹MOMADAY, N.S. *Circle of Wonder: a Native American Christmas Story*. Santa Fe: Clear Light Publishers, 1994, p.1

temporais, ainda que não sejam irrelevantes, são tidas como de importância secundária” (BASSO, 1996).

Segundo Basso (1996) – e eu tomo a liberdade de parafrasear longamente suas conclusões, as quais considero centrais para a interpretação das narrativas indígenas – para os povos indígenas o país do passado (e com ele, a história indígena) está sempre à mão bastando, para alcançá-lo, uma estória que narre um ou mais eventos centrados em *lugar* no qual a produção de sentidos ocorre. Assim sendo, está sempre muito próximo, tão perto quanto a imaginação e pode ser revivido facilmente e virtualmente a qualquer momento que se queira. Ao responder à questão “O que aconteceu aqui?”, lida com eventos individuais, e como esses eventos vinculam-se a lugares dentro do território, são marcadamente locais e sempre episódicos. São também pessoais, consistentemente subjetivos e, portanto altamente variáveis entre aqueles que se dedicam a produzi-los. Por esta, e outras razões, é história sem autoridades – todos os lugares-mundos narrados, desde que pareçam plausíveis, são considerados igualmente válidos – e a idéia de compilar “relatos definitivos” é rejeitado como indesejável e irrealizável. Empiricamente frágil, cronologicamente rasa e raramente transcritas alfabeticamente, história indígena não propõe teorias, não testa hipóteses e não oferece modelos genéricos. O que a história indígena faz, por outro lado, e já vem fazendo há séculos, é construir mundos possíveis, dar a eles um formato expressivo, e apresentá-los para contemplação enquanto imagens do passado que podem aprofundar e ampliar a consciência do presente.

Por outro lado, história indígena de variedade eurocêntrica surpreende por ser distante e não-familiar. Inanimada e silenciosa, permanece inerte na página impressa; é história sem vozes para trazê-la para o presente. Distante dos contextos da vida cotidiana social – ler, os índios notam, é uma atividade isolada (*cf.* LADEIRA: 2001) – parece também desvinculada dos problemas e questões relevantes ao grupo; é história sem aplicação discernível. Divorciada da paisagem local, possui poucas “âncoras espaciais” (CASEY, 1993; TUAN, 1989; BASSO, 1996), e quando lugares são identificados, – e, na maioria das vezes, não o são, – seus nomes não são os seus próprios; é história frouxamente situada, à deriva em termos geográficos. Obcecada em designar datas para os eventos históricos, acondiciona os eventos em pacotes organizados em seqüências que tenta explicar através da invocação de forças abstratas nas quais ninguém consegue, na verdade, acreditar; torna-se, assim, remota, intangível, divorciada das forças de agência humana. História indígena tribal da forma como é trabalhada pela perspectiva eurocêntrica, orienta-se por princípios diferentes, produz um discurso diferente e

envolve uma estética diferente. Como Charles Henry [um Apache] observa de forma sucinta e eficiente: “É basicamente uma coisa quieta. Mantém-se afastada de nossos muitos lugares” (BASSO, 1996, p.34).

Interessante notar que o passado encontra-se, juntamente com o presente, no âmbito daquilo que é objetivamente acessível pelos sentidos – e não algo confinado à mente; memória não é algo passivo e totalizado, acabado, mas algo com o qual se interage e sobre o qual se tem a possibilidade de intervir. Na tradição oral indígena a ‘atualização’ da narrativa indígena refere-se a essa possibilidade de mexer com o passado para modificar o presente, que é o que realmente interessa. Em contraste, a vida moderna está voltada para o futuro. O presente é consequência do passado, e o futuro vem como resultado do presente. Daí que as modificações têm que ser feitas no presente para que o futuro seja mais compensador. Como resultado, história, para a razão indígena, não é algo fixo, intocável, relegado ao passado; história é tão presente quanto o presente; modifica-se o presente não para garantir um futuro mas para fazer-se jus ao passado dos ancestrais. História é composta de objetos materiais. Nesse sentido, história é lugar – e não tempo.

Espaço objetivo radia de cada eixo subjetivo (são as camadas dos Tukano) e essencialmente é o plano horizontal orientado para as quatro direções cardinais. O tempo cíclico – os movimentos do sol e o balanço pendular das estações – está localizado no espaço objetivo (TUAN, 1989, p.120). Distância pertence ao âmbito das coisas objetivas, mas dentro de limites: “Quanto maior a distância, maior o lapso de tempo, e menor a certeza sobre os fatos que ocorreram lá”, naquele lugar distante. À medida que o plano horizontal estende-se para longe do observador, para a distância remota, alcança-se um ponto para além do qual os detalhes não podem mais se tornar conhecidos. Esta é a fronteira entre o âmbito daquilo que é objetivo e daquilo que é subjetivo (TUAN, 1989, p.121). Culturas que não vêem tempo e espaço como dimensões separadas também não consideram um problema real a questão da simultaneidade. Os Hopi, por exemplo, “não se perguntam se os eventos numa aldeia distante ocorrem ao mesmo tempo em que os eventos em sua própria aldeia. Aquilo que ocorre numa aldeia distante só pode ser conhecido aqui num momento posterior, pois distância é a convergência de tempo e espaço e, portanto aquilo que fica distante em termos de espaço fica também distante em termos de tempo e só pode ocorrer num tempo distante; em outras palavras, se alguma coisa fica longe no espaço, pertence a um tempo remoto.” (*ibidem*).

Mito, portanto, não é determinado em termos de tempo, mas em termos de espaço. Na narrativa tukano, por exemplo, os locais onde ocorrem os eventos são próximos e

nomeados – são, portanto, lugares, – o que sugere o tempo presente, mesmo em se tratando de narrativas que discorrem sobre a criação do mundo cujos personagens são os ancestrais indígenas, fundadores e criadores do planeta. Daí, o estranhamento causado ao leitor ocidental. Não se trata, no caso das narrativas indígenas, de um tempo remoto, antigo, idealizado como o tempo, como observa Tuan (1989, p.121) “quando os deuses ainda transitavam pela terra, quando homens eram heróis e portadores de cultura e quando doença e velhice não eram conhecidos” pela humanidade, como é o caso da mitologia ocidental. Trata-se, sim, de um passado que não tem no tempo um fator de restrição, mas sim de um passado que não se submete a tempo; ou, como sugere Tuan (*ibidem*), “um passado que é uma região, um lugar, contado em mitos.”

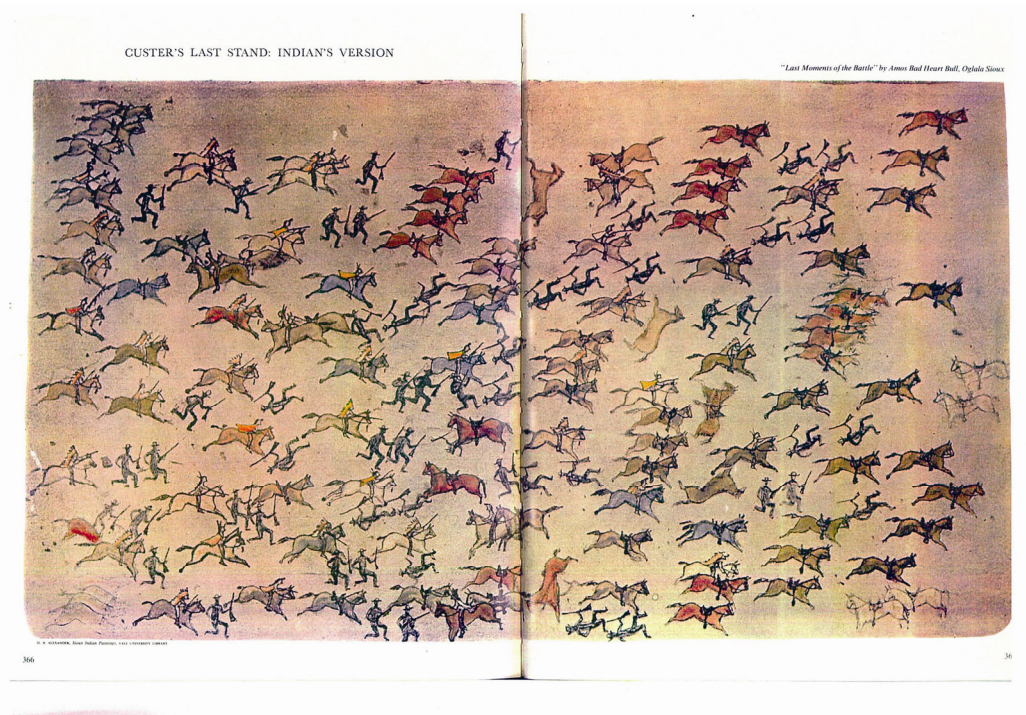
Já para a razão ocidental, espaço só pode ser histórico se tem uma direção ou uma perspectiva privilegiada. De acordo com Arnheim (1965, p.240) mapas não pertencem ao âmbito da história; por outro lado, pinturas naturalísticas, sim. Como afirma o autor, o mapa é a perspectiva de Deus do mundo, pois está organizado em linhas paralelas que se estendem para o infinito. Já o desenho, com seus objetos organizados ao redor de um ponto focal e de linhas convergentes, é muito mais próxima de uma visão humana [isto é, ocidental] do mundo; a pintura transforma a simultaneidade do espaço numa ocorrência no tempo – isto é, numa “sequência irreversível de eventos” como afirma Arnheim (1965, p.240).

Duas interpretações – uma eurocêntrica e a outra, ameríndia – de um mesmo episódio histórico – a Batalha de Little Bighorn – revelam duas concepções de história radicalmente diferentes. Enquanto o primeiro desenho revela uma noção ocidental de história, para a qual a perspectiva recai sobre o centro da tela, sobre a figura histórica de um herói a partir de quem o episódio da batalha passa a ser interpretado, o segundo desenho, feito a partir da noção ameríndia de perspectiva, não privilegia nenhuma em particular, mas propõe a equivalência entre todas elas.



“Shock on the Little Bighorn, June 25, 1876” de Cassilly Adams

Fonte: New York Historical Society apud LAVENDER, 1965.



“Last Moments of the Battle” de Amos Bad Heart Bull, Oglala.

Fonte: H.B.Alexander. Sioux Indian Paintings. Yale University Library apud LAVENDER, 1965.

Quando afastada de *lugar*, a narrativa indígena tende a deixar-se dominar por uma certa atração pela temporalidade eurocêntrica, o que empresta à narrativa um tom irônico. Em

várias estórias deni⁴⁰ vamos verificar a atração por tempo cronológico inserir-se na textualidade da narrativa indígena, perfazendo um discurso híbrido de qualidade irônica. “Bau Bau”⁴¹ narra a estória de uma mulher que falava sozinha, hábito que enfurecia o marido. Querendo livrar-se dela, o homem a atraiu para perto de um buraco e então “a pegou, a amarrou nas varas e a jogou dentro do buraco.” Depois de ter sido salva por um caçador, junta-se a sua família como sua segunda mulher. O episódio final narra a vingança infligida ao marido transgressor.

Chama a atenção a maneira como o narrador indígena faz uso de tempo cronológico, por meio da explicitação da hora na qual ocorrem alguns dos episódios, e introduz, dessa forma, um arremedo da temporalidade própria à visão eurocêntrica. Assim é que depois de jogar a mulher no buraco, às “6 horas, [o marido] voltou para casa. Às 5 horas do dia seguinte, fugiu da aldeia. Bau Bau já estava quatro dias dentro do buraco. Aí um homem foi caçar e, às 4 horas da tarde, escutou um grito perto do caminho” e a estória prossegue. “Passaram-se 20 dias” antes de poderem colocar em prática a vingança: “- Pegue um bico de tucano e espere a noite chegar! Nós vamos chamar você às 8 horas.”

No espaço intersticial entre as culturas indígena e não-indígena, no momento e na situação em que a cultura indígena adquire da *outra* cultura sua modalidade mais reverenciada de comunicação verbal – a escrita – creio que a ironia passa a ser um aspecto do discurso indígena que vale a pena investigar. Hutcheon (2000, p. 46) nos mostra que é na justaposição entre culturas, exatamente, que surgem as condições de ambivalência necessárias para que a ironia se torne uma prática do discurso. Aliás, Hutcheon discute ironia dentro da perspectiva do estudo do discurso uma vez que entende que discurso é o “escopo e o local de discussão” capaz de levar em conta as “dimensões sociais e interativas do funcionamento da ironia.” Hutcheon assinala o fato de que “[a] dimensão afetiva da ironia (sua ligação com medo, desconforto, superioridade, humilhação e controle) e suas dimensões formais (justaposição e incompatibilidade) aparecem também nas teorias do humor.” São as arestas da ironia que parecem dar a certas formas de humor, tal como a dos textos recentes de escritores indígenas norte-americanos (como os de Thomas King), sua condição de “habilidade de sobrevivência, um instrumento para reconhecer complexidade, um meio de expor ou subverter ideologias hegemônicas opressivas, e uma arte para afirmar a vida ao enfrentar problemas objetivos” (FISCHER, 1986, p.224 apud HUTCHEON, 2000, p. 48):

⁴⁰ O povo Deni habita as planícies dos rios Purus e Juruá (afluentes do rio Solimões) no estado do Amazonas. Em 2002 perfazia um total de 859 pessoas. Em 2003 tiveram suas terras demarcadas.

⁴¹ In: Sass-Kushuvi, W. (org.) *Ima Bute Denikha: mitos deni*. São Leopoldo: Oikos, 2004, (p.131-132).

Diferentemente da metáfora ou da metonímia, a ironia tem arestas; diferentemente da incongruência ou justaposição, a ironia consegue deixar as pessoas irritadas; diferentemente do paradoxo, a ironia decididamente tem os nervos à flor da pele.⁴²

Depreende-se daí que a ironia implica uma atitude avaliadora, até mesmo julgadora, e é nisto que reside sua dimensão afetiva ou emotiva. Percebo ser na justaposição das comunidades discursivas representadas por duas maneiras díspares de enxergar a educação – aquela tradicional em acordo com uma concepção ocidental, européia, homogeneizadora e autoritária que o Estado brasileiro herdou e coloca em prática independentemente das características culturais dos grupos a que se destina, e aquela tradicional nos moldes da educação indígena, que o Estado teima em não levar em conta – que a ironia aparece como estratégia discursiva, no lado indígena, que acena para a impossibilidade de se colocar em prática o não dito na conjuntura atual, mas que prossegue na certeza que, uma vez que a escola indígena passe a ser uma questão tratada dentro do âmago da cultura indígena – uma questão de tempo, somente – o não dito possa reinar.

Nesta justaposição de discursos díspares, no entanto, a questão que surge é a contingência do “pegar” ou “não-pegar” a ironia. Parece-me que, apesar do esforço envidado por ironistas indígenas para fazer valer seu intento de mexer com os discursos hegemônicos que povoam o imaginário das pessoas, muitas vezes não alcançam seu objetivo. Aquilo que teria sido construído pelo autor da ironia como sobrevivência cultural passa a ser classificado, simplesmente, como brincadeira ou bom-humor. Exemplos que ilustram esta relação entre o ironista, seu texto e sua platéia podem ser coletados sem dificuldade dentre modalidades de discurso indígena, como mostram os exemplos a seguir.

Como parte do Fórum Mundial da Educação que aconteceu em São Paulo no início de 2004, ocorreu uma mesa redonda dedicada à Educação Indígena organizada pelos agentes de educação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para apresentar os resultados do trabalho realizado junto às aldeias guarani Krucutu, Jaraguá e Tenondé Porã na implantação dos Centros de Educação e Cultura Indígena – os CECIs. A começar pelas iniciais, CECI remete, inadvertidamente, ao nome da protagonista de José de Alencar – Ceci – o que opera significativamente no campo da ironia, já que na relação que o autor indianista propõe entre a representante da cultura dominante – uma mulher, branca, de nome Ceci – e o índio Peri, fica clara a dominação do discurso naturalista e romântico, presente na literatura de então, que trata a pessoa indígena dentro da perspectiva idealizada do bom selvagem, isto é, o

⁴² HUTCHEON, 2000, p.63.

“selvagem” que é dominado pelo discurso hegemônico de seu opressor. Ainda que os Guarani não tenham ficado muito satisfeitos com a contingência da nomeação de seus centros de educação e cultura, as boas intenções superaram qualquer tentativa de protesto, e o nome foi aceito.

Como parte do evento, o depoimento de Olívio Jekupé, responsável pelas atividades culturais na aldeia Krucutu dos Guarani-mbyá, em Parelheiros, São Paulo, referiu-se à questão de categorias nas quais os índios são costumeiramente colocados, a sua revelia. Desta feita, o pivô da ironia foi o termo ‘aculturado’ o qual a sociedade não-indígena insiste em impingir sobre os índios, tentativa clara de desautorizá-los enquanto membros de uma etnia que está aí para ficar, mas que a sociedade dominante deseja, nem que seja através do discurso, eliminar. Aculturação é o termo criado por Malinowski para dar conta do contato cultural entre os povos indígenas e a sociedade envolvente a partir da ideologia integracionista e assimilacionista ditada pelo poder colonizador, supostamente ultrapassadas. Descreve a situação de inserção da cultura indígena dentro da cultura envolvente num fluxo de mão única. Assim sendo, aculturação é vista como perda, em contraposição a uma troca cultural que vem a ser contemplada a partir do conceito de transculturação, seja como hibridismo ou tradução cultural, para o qual cultura é vista como processo e não produto e, portanto, encontra-se em constante movimento, em constante fluxo, nunca se fechando ao redor de um centro determinado. Jekupé usou de ironia ao referir-se à tentativa da sociedade dominante de classificar a sociedade indígena como aculturada. Para isso, utilizou a seguinte imagem: “Um índio calça um tênis e é imediatamente classificado como aculturado. Ninguém diz que um branco é americano por fazer o mesmo.”

Por outro lado, um certo aspecto de tempo imemorial que a perspectiva eurocêntrica tenta impor às culturas indígenas pode ser visto como tentativa de limitar o futuro dessas culturas – outra forma de forçar as culturas indígenas a aceitar a inevitabilidade de acabar por adotar as maneiras ocidentais de pensar e de vestir-se, ou seja, quaisquer mudanças nas vidas indígenas são equacionadas com o fim da ‘indigenidade’ e o início da civilização – ou aculturação.

Jekupé utiliza-se de ironia e mostra-se ciente da justaposição dela com o humor na sua análise de culturas diferentes – a indígena e a não-indígena – de poder desigual. Quando Hutcheon refere-se ao que denomina a “cena” da ironia, sua proposta é tratar do assunto não como um “tropa isolado a ser analisado por meios formalistas, mas como um tópico político” que “envolve relações de poder baseadas em relações de comunicação.” Isto é, a cena da ironia

“envolve tópicos sensíveis tais como exclusão e inclusão, intervenção e evasão,” e a percepção de Jekupé em relação à discriminação contra o índio quando confrontado com uma situação similar àquela enfrentada pelo não-índio parece ilustrar bem o pressuposto colocado por Hutcheon (2000, p.17). Fica claro o papel da ironia enquanto estratégia discursiva: a ironia em uso no discurso cuja cena é social e política, ou seja, seu funcionamento em contextos diferenciados.

O senso comum parece não ter dúvidas quanto aos critérios usados para determinar se um grupo social é aculturado. Jekupé constata o fato de que, a partir da ótica do senso comum, a noção de aculturação é tida como aplicável, exclusivamente, a grupos sociais minoritários. ‘Aculturação’ já nasce como noção equivalente a extermínio cultural, ou seja, o ponto final de uma linha de tempo concebida dentro da perspectiva do evolucionismo eurocêntrico para o qual tudo segue uma progressão seqüencial de causa e efeito cuja conclusão implacável é a morte. Esta adesão à linha do tempo só pode ocorrer devido ao distanciamento de lugar como base de suporte para a complexidade dos processos não-lineares, para os quais o final não é necessariamente a morte – mas sim, a transformação.

TRANSFORMAÇÃO

A fenomenologia proposta por teóricos como Casey (1993) e Tuan (1989) vê *lugar* como limite e condição de existência para todas as coisas do universo, inclusive tempo e espaço. Sendo assim, lugar é mais primordial do que tempo – e espaço, um conceito que, na perspectiva ocidental, tornou-se submisso a tempo. Podemos ver num retorno a lugar a solução para o beco sem saída da modernidade: não podemos viver sem tempo, mas viver em função de uma dependência de tempo (linear e contínuo) é admitir a morte, o desaparecimento, como final do mundo e de tudo que há sobre o mundo. Por outro lado, ancorado em lugar, tempo passa a ser entendido enquanto “tempo qualitativo.”

A concepção de tempo qualitativo, ou seja, tempo (nem sempre e não necessariamente) linear e/ou cíclico, intimamente (sempre e necessariamente) atrelado a *lugar*, encenado em processos complexos que envolvem movimento, interrelação e transformação, torna-se fundamental à interpretação das narrativas indígenas, como procuro mostrar neste capítulo.⁴³ Por outro lado, a separação rígida entre culturas de tempo linear e culturas de tempo cíclico – outra prerrogativa da adesão à dicotomia e a opostos binários proposta pelo

⁴³ no capítulo 6 proponho a importância de *lugar* e seus processos complexos para o aprendizado indígena, a partir do contexto da educação escolar.

estruturalismo – traz mais problemas do que elucida a maneira como diferentes culturas incorporam a noção de tempo a seus construtos culturais.

Segundo Farriss (1996), conceitos de tempo e do passado encaixam-se na perspectiva geral de como o mundo funciona e relacionam-se com certas dinâmicas da história de um determinado povo. Ao trabalhar com a história recente de povos ao redor do mundo, antropólogos como Gallois (1994); Overing (1995); e Gow (1990) concluem que as pessoas não registram seu passado tanto quanto o constroem com vistas ao presente, ou seja, usam o passado para moldar o presente.

Farriss (1996, p.107) refere-se à tendência que temos de polarizar nossas discussões em relação a tempo de acordo com duas concepções opostas: a cíclica ou a linear, num modelo pautado pelo estruturalismo.

De acordo com a concepção cíclica, o tempo é uma constante repetição que corresponde ao ritmo diário e sazonal do mundo natural, e o passado é, portanto, infinitamente repetido. Numa concepção linear, o tempo avança ao longo de um traçado como uma corrente irreversível de eventos. Numa perspectiva, o passado é profecia; na outra, é um prólogo.

Como observa Farriss, a tradição ocidental eurocêntrica adere à concepção linear de tempo, ou seja, à idéia de que há um ponto de origem a partir do qual a história se desenvolve numa seqüência de causa e efeito que avança sempre em direção ao futuro, sem possibilidade para um encontro com o passado, o seu esteio. Em contraposição a esta maneira de encarar o tempo, a concepção cíclica propõe uma volta constante ao passado, uma repetição constante, que sacramenta o presente em relação ao passado venerável, repetidamente reinscrito para que o presente da comunidade passe a ter sentido.

O contraste entre as duas concepções de tempo é explicado a partir de duas possibilidades. A primeira, tecnológica, vincula aquela diferença à presença ou não de escrita fonética; a segunda, teleológica, concentra-se mais na dicotomia entre o pensamento ocidental e o não-ocidental, ou seja, focaliza a episteme. De forma simplificada, pode-se dizer que a justificativa para o advento da concepção linear de tempo, tida como o desvio da norma, encontra-se na questão das tecnologias de informação – mais especificamente, a escrita fonética – e no historicismo, que se baseia na idéia de que é sempre para a frente que se dirige a humanidade, uma vez tendo ultrapassado o seu momento de redenção.

Seja tecnológica ou teleológica, os dois modelos explanatórios, de acordo com a proposição de Farriss, exibem traços comuns. Além de ambos definirem a concepção de tempo cíclico como sendo a norma e a concepção de tempo linear, o desvio, os dois modelos atribuem a inovação à mesma fonte: os Semitas. Ou seja, a escrita alfabética e a perspectiva

historicista têm sua origem entre os Semitas, e tanto uma quanto a outra apresenta limitações. A que nos interessa aqui diz respeito ao fato de que, segundo Farriss (1996, p.109), ambos os modelos “propõem uma falsa antítese entre os modos linear e cíclico do pensamento.” Ainda que não sejam apresentados como capazes de se excluir mutuamente, os dois modos são apresentados em termos de uma oposição que não é produtora para a nossa compreensão do que ocorre em determinadas culturas em termos de sua concepção de tempo. Como lembra a autora, há “ampla evidência, inclusive nos estudos de [Mircea] Eliade, de que as concepções linear e cíclica podem estar conjuntamente presentes no mesmo sistema cognitivo.” A pergunta a ser feita, portanto, deveria ser como as duas concepções, juntas, encaixam-se num mesmo sistema cognitivo.

A discussão proposta pela autora volta-se, a partir das evidências encontradas no estudo da relação dos Maias com a questão do tempo, para a possibilidade de haver as duas concepções de tempo – a cíclica e a linear – operando simultaneamente numa mesma cultura. Farriss desafia a noção amplamente divulgada de que tempo linear é produto de uma sociedade letrada e avançada enquanto a organização do passado em ciclos necessariamente vem a ser tradicional e um tanto quanto primitiva. De certa forma, como bem afirma Farriss (*ibidem*, p.112), todas as concepções de tempo incorporam tanto características lineares quanto cíclicas de tempo. “Numa concepção cíclica há uma progressão linear dentro de cada ciclo. Da mesma forma, ciclos (dias, meses, anos, séculos) podem ser somados de tal forma a produzir uma seqüência linear.” Porém, ainda que possam co-existir num mesmo sistema, Farriss (*ibidem*, p.113) percebe que os conceitos linear e cíclico de tempo não usufruem de uma mesma parcela de relevância dentro de uma mesma cultura – a ênfase a um ou a outro é diferente. Farriss vai além ao concluir que “um conceito tem que estar ou subordinado ou incorporado ao outro.”

Para ilustrar a relação entre tempo linear e tempo cíclico no contexto da história ocidental, Farriss mostra como na Idade Média, a tradição ocidental Cristã exibe uma cosmologia predominantemente historicista – um fato, como o mistério da transubstanciação, carrega importância por ter ocorrido uma única vez, num dado momento histórico, sendo inconcebível sua repetição, a não ser através de representação. A visão medieval é escatológica, isto é, olha incessantemente para frente, numa progressão linear cuja culminância é o Juízo Final. Ainda assim, há espaço para repetição de rituais religiosos, seja numa base diária, seja em função das estações do ano. Pode-se dizer que esta tradição seja

talvez a única que é predominantemente linear, mas incorpora elementos cíclicos, dentro de sua concepção de tempo.

Em tradições indígenas esta relação, ou melhor, a ênfase é invertida: o tempo linear é que é incorporado a um modelo cíclico de tempo. Mas o que importa verificar é que tanto no sistema ocidental, quanto no sistema de povos indígenas no continente americano, os “conceitos de tempo estão intimamente ligados a conceitos do sagrado para formar parte de um entendimento particular de como o cosmo funciona e de como o ser humano relaciona-se [com seu cosmo]” (FARRISS, 1996, p.114). A diferença está em que na concepção Judaico-Cristã o tempo cósmico movimenta-se ao longo de uma linha reta, e o ponto de encontro – isto é, a eternidade – vem ao final dessa linha. Na concepção indígena (dos Maias e de outros povos) o tempo cósmico retorna incessantemente ao começo, e o tempo humano vem ao encontro do tempo cósmico a cada mudança do ciclo – ou dos ciclos – numa sucessão de eternidades (*ibidem*).

Farriss afirma que a lógica em subordinar o tempo humano ao tempo cósmico torna-se clara. Mas por que dar duas formas diferentes ao tempo dentro da concepção indígena? A chave a esta indagação, de acordo com Farriss, está na preocupação daqueles povos com ordem, e acima de tudo com ordem cósmica. Ricoeur, citado por Farriss, vincula este tipo de preocupação a uma percepção do mal como uma força externa aos seres humanos:

O mal é a desordem, representada pelo caos que precedeu à criação e que está constantemente ameaçando impor-se. O drama da criação, portanto, está sempre presente, pois a ordem cósmica tem que ser reafirmada continuamente, face ao caos iminente, ameaçador.⁴⁴

Segundo Farriss, para os Maias e o resto dos povos daquela região o tempo é a ordem cósmica, seu padrão cíclico uma força que se contrapõe à desordem representada pelo mal. De acordo com a autora (1996, p.115) o caos não é somente indesejável socialmente, mas também conceitualmente insatisfatório e mentalmente perturbador. A desordem também é uma ameaça em nível dos afazeres humanos. Ali, também, o mal é caracterizado como desvio do padrão regular. Por exemplo, relatos de períodos de escassez e fome nos *Livros de Chilam Balam*, mostram menos preocupação com a fome do que com o fato de que os urubus entram nas casas abandonadas, por força de seus habitantes terem que buscar alimentos nas florestas, fator que os impede de cumprir com suas obrigações costumeiras..

⁴⁴ RICOEUR, P. *Time and Narrative*. Chicago: The University of Chicago Press, 1984, cit.por FARRISS, 1996, p. 115).

Este embate entre ordem e caos tanto no nível humano quanto cósmico é o que leva à concepção dupla de tempo – cíclico e linear. Pois a possibilidade de prever catástrofes e acidentes só pode tornar-se real ao incluírem-se os acidentes humanos nos modelos cíclicos de período mais longo do tempo cósmico, já que os eventos só parecem acidentais quando vistos a partir da perspectiva humana limitada do tempo histórico; em suma, o que está em jogo é o padrão repetitivo dos eventos, e não sua duplicação exata (FARRISS, 1996).

TEMPO NA NARRATIVA OCIDENTAL

Antes de entrar numa discussão voltada para a encenação de tempo qualitativo na narrativa indígena, e suas conseqüências, procurarei mostrar como, na perspectiva eurocêntrica, o conceito de narrativa encontra-se intimamente atrelado à noção abstrata de tempo, ou seja, de tempo linear e cronológico desvinculado de lugar. Discussões clássicas a respeito de narrativa deixam entrever a forte tendência a colocar tempo como fator primordial para a organização da narrativa ocidental e, ao mesmo tempo, atribuir a espaço um papel apenas secundário.

Bakhtin (1981) traduz exemplarmente o vínculo entre espaço e tempo presente na narrativa por meio do termo “cronotopo.” Cronotopo é um neologismo que Bakhtin adota para referir-se à noção, emprestada de Einstein, que ele acredita aplicar-se à narrativa: a “inseparabilidade de tempo e espaço.” Assim como nos fenômenos explicados pela Física, também no cronotopo artístico-literário, indicadores espaciais e temporais encontram-se, supostamente, amalgamados numa unidade, – neste caso, cuidadosamente planejada pelo escritor. No entanto, tempo e espaço não usufruem, na narrativa ocidental, de um mesmo valor. Comparado a espaço, tempo como que se adensa, adquire corpo, torna-se visível; espaço, por outro lado, perde sua concretude e aparece como elemento submisso às vicissitudes de tempo. Torna-se logo evidente que, a partir da concepção do cronotopo, tempo passa a ser visto como a dimensão predominante e organizadora da narrativa.

Todorov (1984) aponta para o fato de cronotopo e gênero literário virem a ser sinônimos sob a perspectiva bakhtiniana, constatação feita a partir da leitura do ensaio “Forms of Time and of the Chronotope in the Novel”: o “cronotopo na literatura possui uma significação intrínseca de gênero.” Mas cronotopo – e gênero – passam a ser definidos, na literatura, precisamente pelo uso da categoria tempo: “é o cronotopo [...] que define gênero e distinções de gênero, pois na literatura, a categoria primária no cronotopo é tempo” (BAKHTIN, 1981, p.83).

Ocorre que a teoria bakhtiniana focaliza, exclusivamente, a interpretação de narrativas cuja herança cultural é eurocêntrica. De que maneira a relação espaço-temporal bakhtiniana pode ser interpolada a partir de uma análise de narrativas pertencentes a outras tradições culturais?

A narrativa indígena, produzida a partir de uma perspectiva culturalmente demarcada da relação entre espaço e tempo, coloca espaço numa posição de comando – daí a inversão expressa pela sugestão do neologismo ‘topocrono’ no título desta parte da tese; mais do que isso, propõe *lugar*, ou seja, espaço vivenciado, marcado na experiência do corpo inserido no ambiente, como substituto da noção abstrata de espaço, retirando-lhe da posição de transparência atribuída a ele pela perspectiva ocidental e devolvendo-lhe a opacidade necessária para que venha a ter um significado próprio, sem submissão à categoria abstrata de tempo.

Gostaria de adiantar a constatação, feita a partir do estudo clássico da narrativa ocidental representado por teóricos como Propp, Labov e Todorov, que enquanto o estruturalismo preocupa-se em encontrar um esqueleto comum capaz de providenciar um único modelo estruturante, a partir da noção de linha evolutiva – começo, desenvolvimento e fim – o qual se aplique a toda narrativa, a fenomenologia procura partir de agência e contexto para chegar a uma narrativa particularizada, uma vez que atrelada a uma percepção de mundo específica, dado o aspecto culturalmente demarcado da pessoa e seu corpo em sua inserção no ambiente circundante. Não há, portanto, pela perspectiva da experiência, um esqueleto estruturante subjacente à narrativa. Não há, tampouco, a adesão à noção de binômios opostos – o máximo de amplitude que o estruturalismo possibilita à imaginação. Sendo assim, o estruturalismo não oferece espaço – mesmo porque se processa ao longo de uma linha – para a possibilidade de haver qualquer outro elemento referente àquele que se encontra na linha dominada pelo tempo.

Em geral, estudiosos estruturalistas de narrativas ocidentais, como os citados acima, atêm-se a encontrar uma única estrutura de enunciado narrativo capaz de explicar o funcionamento de todas as narrativas humanas. O objetivo é encontrar uma estrutura singular – um esqueleto estruturante – que esteja na base de toda a gama de narrativas produzidas por diferentes sociedades humanas. Veremos que falar de estrutura para esses autores equivale, em última análise, a falar de uma ordem seqüencial comandada por um foco no tempo como fator organizador do enunciado narrativo.

Como aponta Vieira (2001, p.604), dois princípios subjazem os estudos daqueles estudiosos: (1) “uma relação cronológica e lógica entre os eventos e as ações dos atores”; e (2) eventos que possuem uma “organização macro-proposicional”, isto é, baseada em funções e papéis sociais criados fora do contexto da enunciação e que são sobrepostos à narrativa, ainda que este segundo seja conseqüência do primeiro “pois a estrutura macro-proposicional da narrativa [...] implica um ordenamento seqüencial dos eventos segundo uma lógica própria do enunciado narrativo.”

Ainda que Propp (1983, p.144) tenha se centrado mais nas funções desempenhadas pelos personagens, é a ordem – ou seqüência – na qual essas funções se apresentam no texto narrativo o que permite a ele propor uma estrutura narrativa. Propp sugere que ainda que toda a gama de funções não esteja necessariamente presente em cada conto, a ordem em que as funções surgem no desenrolar da ação é sempre a mesma. Além disso, o desenrolar da ação segue uma seqüência e cada nova “falta dá lugar a uma nova seqüência” o que resulta num “conto possuir várias seqüências” de tal forma que “quando se analisa um texto, é necessário, em primeiro lugar, determinar de quantas seqüências este se compõe.” As funções desempenhadas pelos personagens, em última análise, podem estar organizadas em várias seqüências.

Segundo Vieira, outro estudioso da narrativa, Bremond⁴⁵ (apud VIEIRA, 2001, p.600), refere-se à “natureza cronológica da estória” e propõe que toda narrativa apresenta uma estrutura triádica com um começo, um desenvolvimento e um término, de acordo com uma relação do conseqüente ao antecedente. Para ele, narrativas, em sua maioria, repousam sobre a alternância entre as fases de “degradação e melhora, de equilíbrio e de desequilíbrio.” Portanto, a seqüência de atos e proposições obedecem a uma ordem cronológica. Assim também Adam⁴⁶ (apud VIEIRA, 2001, p. 602), sugere três lugares potenciais para a participação na proposição narrativa: a de agente, a de paciente e a de objeto; ainda assim, dentro de uma ordem seqüencial que delega uma importância maior ao tempo, e ao espaço subjugado a tempo, em detrimento de lugar.

Poder-se-ia dizer, a partir desses autores, que o enunciado narrativo necessita preencher algumas condições para constituir-se em proposição narrativa e texto narrativo. Em primeiro lugar, exibir, em nível de proposição narrativa, uma relação lógico-semântica entre as funções e os atores participantes na narrativa; em segundo lugar, os fatos denotados precisam

⁴⁵ BREMOND, C. “La logique des possibles narratifs.” In: *Communications*, 8, p. 60-76, 1966.

⁴⁶ ADAM, J.M. *Le texte narratif*. Paris: Nathan, 1985.

estar interligados por meio de uma relação cronológica e lógica, perfazendo o texto narrativo; em terceiro lugar, há que haver uma mudança de uma situação ou estado inicial para uma situação ou estado final que funcione como uma conclusão do texto narrativo – o que necessariamente tem que estar presente em toda narrativa. O fechamento (*closure*) ou desfecho na narrativa ocidental ocorre como finalização das ações intermediárias – ou desenvolvimento – e coroa a relação seqüencial de causa e efeito da narrativa como um todo.

Ainda que Labov e Waletzky (1967) tenham trazido para a morfologia da narrativa a função da avaliação, uma vez que trabalharam com narrativas orais, sua ênfase recai sobre o narrador exclusivamente. A função de avaliação repassa ao ouvinte o motivo da narrativa ter sido contada, tanto na forma da expressão explícita da importância da história para o narrador, como na dos juízos de valor emitidos ao longo da narrativa. Diferentemente dos demais autores, Labov e Waletzky “centram sua definição de núcleo narrativo menos sobre a organização temporal e sobre o esqueleto dos eventos objetivos do que sobre a dimensão avaliativa que precisa o ponto central da narrativa e coloca o acento sobre os eventos mais importantes” (VIEIRA, 2001, p.602). No lugar de tempo, esses autores propõem “figura” (ou cinco macro-proposições) como o elemento ordenador ou organizador de narrativa. Assim também Todorov⁴⁷ (cit. por VIEIRA, 2001) propõe macro-proposições como elementos organizadores de narrativa, um estágio intermediário para o que virá, em termos de teoria de narrativa, nos anos 1980s. A forma de ordenamento temporal seqüencial passará a ser criticada por alguns autores a partir da década de 1980, dentre eles Ricoeur (1994) e Goodman (1981).

Ricoeur e Goodman fornecem um ponto de partida mais adequado à interpretação das narrativas indígenas. Em primeiro lugar, porque subtraem a ênfase em seqüência cronológica própria da noção de história e colocam narrativa numa relação com a memória em lugar, negando desta forma à categoria tempo uma posição abstrata, propondo tempo enquanto movimento e duração. Com isso, retiram tempo do domínio exclusivo da mente e colocam-no no domínio da vivência em lugar, através da experiência dos sentidos do corpo em contato com o ambiente. O corpo carrega a memória por meio dos sentidos. Em segundo lugar, porque admitem narrativas enquanto algo que ocorre no presente, mesmo quando trata de eventos passados, uma vez que tempo só pode ser tempo presente – futuro e passado também são presente, de acordo com Santo Agostinho. E por último por dar à narrativa a dimensão ética, tão relevante às histórias indígenas.

⁴⁷ TODOROV, T. *Poética da Prosa*. Lisboa: Edições 70, 1971.

Ricoeur (1994, p. 78) faz uma crítica à noção de narrativa enquanto representação do tempo em uma seqüência ordenada de eventos. Para ele, a narrativa é uma forma demasiadamente complexa para ser expressa em termos de uma organização linear de eventos. Em sua discussão sobre mito, Ricoeur conclui que o que é absolutamente necessário na composição do mito não é a organização cronológica dos eventos, mas o seu ordenamento lógico, ou seja, a determinação espacial de qual ação vem do lado de qual outra ação – os blocos de texto. Sendo assim, a narrativa – tida por ele como “agenciamento dos fatos ou composição dos atos” – não se organiza, necessariamente, numa ordem seqüencial e cronológica. Mais importante como elemento constituinte de narrativa, portanto, é a ação e, por tabela, a ética uma vez que toda ação adquire um sentido ético. Portanto, para Ricoeur, aquilo que “constitui o objeto da representação é o homem segundo a ética.”

Seguindo a reflexão de Santo Agostinho sobre a natureza do tempo, Ricoeur conclui que o “presente não tem espaço,” a não ser na mente do ser humano: “voa tão rapidamente do futuro ao passado que não tem nenhuma duração.” Como então definir o presente se ele não pode ser medido em termos de duração ou espaço? E aqui, Ricoeur adiciona mais um elemento nesta discussão iniciada por Goodman: o do tempo que, mesmo existindo unicamente na mente, ainda assim não é linear. Segundo Santo Agostinho: “Todos os diferentes tempos existem, de fato, na mente [e] em lugar algum mais onde possa vê-lo.”⁴⁸ Porém, para Santo Agostinho, dizer que o tempo encontra-se na mente não significa dizer que o tempo esteja passivamente ali contido. O dinamismo inerente à mente “regula esse processo” [de transição temporal]. Para Santo Agostinho⁴⁹ (apud VIEIRA, 2001), onde quer que esteja, o tempo só pode ser o tempo presente e, assim sendo, o presente constitui-se em três na mente humana: “lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras.” Relevante ao estudo da narrativa indígena é a conclusão de que se o tempo tem lugar na mente através dos três presentes, medir o tempo só pode ocorrer a partir de uma comparação subjetiva baseada na duração dos movimentos, dos sons, etc., que depende, para tal, da memória, uma vez que no momento que uma coisa ocupa o lugar da outra, a primeira só pode se fazer presente na memória. Torna-se claro, a partir desse entendimento, que as dimensões de movimento e duração vinculadas à memória são inerentes ao conceito de tempo.

⁴⁸ Saint Augustine. *Confessions*, bk.II, chap.20, citado por Casey: 1993, p.322, nota 79.

⁴⁹ Santo Agostinho. *Confissões*. (J.O.Santos & A.A.de Pina, trads.). São Paulo: Nova Cultural, 1987.

O escritor Ojibway, Basil H. Johnson, revela a maneira como algo que ainda está para ocorrer é tratado como presente – dentro do enunciado narrativo – e passado – em nível de enunciação – por meio do mecanismo culturalmente demarcado da experiência onírica. No conto “The Prophecy,” o contador de histórias Daebaudjimoot anuncia a narração de uma estória. Ao fazê-lo, cria a expectativa de um evento já ocorrido, mas, que, no entanto, tem o peso de uma experiência a ser vivenciada, uma vez que revelada por um ‘auttissookaunuk’⁵⁰ em sonho:

‘Esta noite irei contar a vocês um tipo bem diferente de estória... Não é na verdade uma estória pois ainda não ocorreu; mas irá acontecer da mesma forma como os eventos no passado aconteceram.’ Daebaudjimoot parou para encher seu cachimbo. ‘E embora o que estou prestes a lhes contar ainda não se passou, é tão verdadeiro como se já tivesse ocorrido porque o auttissookaunuk contou-me num sonho.’⁵¹

Conseqüência (pré-vista; ação pertencente, portanto, tanto ao presente quanto ao passado e futuro) e transformação (ação contínua, dirigida sempre para o futuro, mas com um pé no presente e no passado) são as duas molas propulsoras da narrativa indígena.

Narrativas indígenas não fazem distinção entre elementos naturais e ético-sociais; ao contrário, exploram sua unidade intrínseca. Cruikshank (2005) observa em seu esforço para entender os processos de construção de sentido dentre os povos do Yukon, que a compreensão local do que seja ecologia incorpora aspectos da natureza a um mundo ético-social sensível a eles.

Assim também, Lee Maracle mostra a importância da narrativa como “equipamento para a vida” (BURKE, 1941) logo na introdução de seu conto “Goodbye, Snauc” que reconta a história de Khahtsahlano, líder proeminente entre os povos Tseil Watuth, Musqueam e Squamish (os habitantes originários de Vancouver, British Columbia, Canadá), um dos fundadores dos Allied Tribes of BC “um grupo que lutava pela revisão das apropriações ilegais de terra feitas pela província de British Columbia nas décadas que se seguiram à Confederação” (MARACLE, 2004, p. 204):

Raven⁵² (Corvo) nunca abandonou este lugar, mas às vezes parece que foi negligente, talvez até mesmo um pouco burro. Raven nos deu forma; fomos feitos para **transformação. Nossas estórias nos preparam para isso.** Encontre liberdade no contexto que herdou – cada contexto é diferente: descubra as conseqüências e mude de dentro para fora, este é o desafio.⁵³

⁵⁰ Xamã para os Micmaq.

⁵¹ JOHNSON, B. “The Prophecy.” In: Moses, D.D. & Terry Goldie (eds.). *Na Anthology of Canadian Native Literature in English*. Toronto: Oxford UP, 1992, p.97.

⁵² Raven – corvo – é um dos tricksters criadores encontrados nas narrativas indígenas norte-americanas.

⁵³ MARACLE, 2004, p. 205; *meus grifos*.

Este é o grande trunfo das narrativas indígenas: preparar a audiência para transformação, o que significa ensiná-la a administrar as mudanças no contexto em que vive a partir das conseqüências encenadas para ela, de antemão, nas narrativas.

“Surgimento da Lua,” uma narrativa katukina aponta para a questão daquilo que é adequado e permitido ou não, – neste caso visto como tabu – em termos de relacionamentos e convivência social, fator imprescindível para a continuidade da vida comunitária e sua ênfase no interesse da coletividade. Neste caso, a falha em comportamento ético, à medida em que é encenado na narrativa, permite à comunidade ver de antemão as conseqüências que derivam daí, ainda que as conseqüências sejam, neste caso, fator impulsionador de transformação criativa – explicação para o surgimento de um novo elemento da natureza circundante.

A transgressão focalizada nesta narrativa é, prioritariamente, a do incesto e, circunstancialmente, a da não obediência ao período de resguardo pós-parto. O fato de que a menina havia acabado de dar à luz acaba sendo o fator de impedimento para que o ato sexual se consumasse, uma vez que, no escuro, ela não sabia de quem se tratava. Porquanto encene o ato de quase-transgressão, a narrativa também fornece explicação para o “surgimento da lua” e da “estrela grande” a partir do processo complexo de inter-relação entre todas as coisas, fator presente sobremaneira no conhecimento indígena.

Um homem foi procurar sua irmã que fazia poucos dias que tinha parido. Toda noite ele a procurava para ter relações sexuais com ela. A moça não sabia quem era e falou:

- Eu ganhei nenê há poucos dias, não posso dormir com você.

Mas, no escuro, ela não sabia quem era o rapaz. Ela falou:

- Vem depois de amanhã que eu converso com você.

Esse homem era muito teimoso e ia toda noite procurá-la. Ela ficou com raiva e pensou: “se ele vier essa noite, eu vou esperar com jenipapo”. Quando ele chegou, a irmã tinha mexido o jenipapo e estava com ele na mão. Ele chegou e ela bateu na testa dele com a mão que tinha jenipapo. No outro dia o irmão dela sumiu da aldeia. Foram procurá-lo e ele estava escondido numa maleta de palha. Todos estavam presentes na aldeia, menos o irmão dela. Ela disse:

- Quem foi que eu bati essa noite com jenipapo que ainda não apareceu?

Ela contou a todos o que tinha acontecido e todos foram procurar quem tinha uma marca de jenipapo no rosto. O marido da moça foi quem o encontrou com o rosto preto de jenipapo. Então ela falou:

- Eu pensei que fosse outra pessoa...

O marido ficou com raiva e quando ia matá-lo ele fugiu. Ele disse:

- Eu estou com muita vergonha. Eu vou morar no céu e vou virar lua. No céu não existe lua, então, eu vou virar lua. Eu vou virar, mas vou ter relações com todo mundo: com a mãe, irmã, tia, avó...” É por isso que a lua ainda hoje faz relação com filha, mãe, sobrinha, carius e outros nawas. É a lua quem faz a menstruação. A mancha que a lua tem é o jenipapo que a irmã dele marcou seu rosto.

A estrela grande era também um rapaz que quis dormir com a própria irmã, cunhado da lua. Ele foi descoberto, teve muita vergonha e foi então para o céu...⁵⁴

Goodman (1981, p.111) conclui, após análise de narrativas verbais e pictóricas, ser a narrativa capaz de suportar quase qualquer tipo de reordenamento sem deixar de ser uma narrativa. Dessa maneira, temporalidade, enquanto seqüencialidade, não deveria ser um elemento definidor de narrativa, pois mesmo quando não explicitado no texto verbal, ou na imagem visual, a narrativa é indicada pelo texto que nos deixa entrever o que aconteceu antes e o que acontecerá depois da situação ali descrita ou captada por imagem; ou seja, há narrativa também naquilo que é implicitamente enunciado:

Em uma narrativa, nem a enunciação, nem o que é explicitamente enunciado necessitam ser temporizados (...) a narrativa reordenada de qualquer modo permanece sendo uma narrativa. [...] A temporalidade do que é implicitamente ou explicitamente dito não distingue a narrativa, pois mesmo a descrição ou a pintura de uma situação momentânea e estática implica o que aconteceu antes ou o que acontecerá depois.

Em resumo, para Goodman (1981), a representação temporal dos eventos continua sendo um elemento distintivo da narrativa, embora tal representação não necessite estar explicitada no texto e nem seguir uma ordem seqüencial rígida. O fato de os eventos estarem representados desordenadamente, segundo este estudioso, não desfaz a noção de narrativa.

Não há como disputar que é na narrativa que tempo encontra sua representação mais clara e exata; “a narrativa revela-se aqui como o caráter temporal da experiência humana.” Mas não necessariamente uma representação cronológica, eis a questão, pois uma representação linear do tempo não corresponde à experiência mental do tempo. Estudar a narrativa, portanto, parece mais e mais significar o estudo da maneira como os seres humanos vivenciam, e representam, tempo imbricado em lugar. Necessário se faz, portanto, um aprofundamento de possíveis variações de representação da temporalidade na narrativa – que não seja linear –, e é o estudo da narrativa indígena, com sua adesão mais forte a lugar, que poderá ser uma via de aprofundamento da narrativa – indígena, por certo, mas também não-indígena. A interpretação da narrativa a seguir ilustra os pontos levantados sobre tempo e espaço na forma como encontram-se representados numa narrativa não-ocidental para a qual lugar vem a ser o centro organizador da his(es)tória.

“A travessia do rio das mortes” relata a história da divisão do povo A’uwê, uma parte tendo atravessado o rio e estabelecido a aldeia Sõrepré e, a outra, permanecido no mesmo lado

⁵⁴ Ne’e, Antônio Jaqueira (narrador) “Oshe Shoviti – Surgimento da Lua.” In: Ni’i, Maurício da Silva *et alii*. *Cartilha Katukina*.

onde se encontravam os *warazu*⁵⁵, recém chegados para dominar a região. Sõrepré não mais existe, – “Hoje não tem mais ninguém lá. A terra foi coberta pelo lodo” – mas o narrador refere-se a ela como sendo a aldeia “antiga, autêntica, onde o povo A’uwê vivia, antes mesmo de nós nascermos” (SEREBURÃ, 1998, p.88).

Como é meu objetivo mostrar, “A travessia do rio das Mortes”, dividida em cinco blocos distintos, é organizada em torno de lugar e trajetória entre lugares – estabilidade e movimento alternam-se dando à narrativa as dimensões de espaço e tempo imbricados em lugar. Distingue-se tempo, mas somente enquanto categoria dependente de lugar. A estória não segue, portanto, uma organização temporal, mas sim, espacial.

Rosaldo (1986, p. 107) sugere a expressão “forma modular” para se referir à narrativa indígena dos Ilongot. Em tais narrativas, os episódios são como unidades independentes, cada uma capaz de maior ou menor elaboração. No lugar de um assunto unificado elaborado ao longo de um eixo narrativo que se desenvolve para um clímax e uma resolução, estes “módulos” ou “blocos de texto” (GOODMAN, 1981) se organizam em uma série de “digressões.”

O primeiro bloco funciona como uma introdução na qual o narrador se apresenta, coloca seus objetivos e faz uma breve apreciação de Sõrepré: “Eu vou falar. Eu sou Sereburã. Estou pintado, como nos tempos antigos. Vou contar a história de Sõrepré, a aldeia de onde o povo se dividiu” (p.88).

O segundo bloco resume a estória ao apresentar a trajetória de movimentação entre lugares até a fixação do povo A’uwê em Sõrepré: “Nós viemos de lá, de onde aparece o sol, fugindo dos *warazu*. Paramos em Wedeze. Depois atravessamos *Öwawê*⁵⁶. Em Sõrepré não tinha *warazu*. Ali fixamos a aldeia. Em Sõrepré cinco gerações completaram a formação no Hö⁵⁷” (*ibidem*) Esses dois primeiros blocos obedecem às convenções da tradição oral, discutidas sob o conceito de performatividade. Sendo assim, o narrador obedece às etiquetas próprias ao seu papel: apresenta-se e estabelece sua meta.

Os três blocos restantes são retomadas da estória a partir de perspectivas diferentes, posto que centradas em lugares diferentes. O terceiro bloco refere-se à iniciação dos *wapté* em

⁵⁵ Termo usado para designar o estrangeiro, o que não é A’uwê (“Glossário” In: Sereburã *et.al.*: 1998; contracapa).

⁵⁶ Rio das Mortes em língua Xavante (A’uwê).

⁵⁷ Casa tradicional, especialmente construída numa das extremidades do semicírculo da aldeia, para a reclusão dos *wapté* durante o período de iniciação para a fase adulta (“Glossário” In: Sereburã *et.al.*: 1998; contracapa).

meio à dispersão da comunidade de Sõrepré para outras aldeias, formadas em razão de um conflito que se instalou na comunidade, e à volta para Sõrepré ao final:

Então começou o conflito. O povo ficou com medo e se espalhou pelos lados. Riwahu era o nome da aldeia que se formou no Abutuño'u. Nessa aldeia, Hötörã e Añanarówa se formaram. Siba'a era outra aldeia, depois de Riwahu. E de lá o povo voltou novamente para Sõrepré. Hötörã também se formou em Mo'ôniró. E depois também voltaram para Sõrepré porque a terra lá era muito boa. Assim, todo o povo se juntou. Viveram juntos de novo (*ibidem*).

O quarto bloco trata da vida cotidiana em Sõrepré; enaltece a longevidade dos anciãos, a organização social – encenada na disposição dos membros da comunidade por faixa etária, no *Warã* – e a mobilidade da qual desfrutavam quando saíam em *zomorî*:

Sõrepré era um lugar muito bonito, muito plano. A terra era muito vermelha [...] Em Sõrepré o povo vivia muito. Até engatinhar como canastra. Os netos mastigavam a comida para dar na boca dos avós. Era assim. Havia muitos velhos. No *Warã*, os mais velhos deitavam no centro, todos de cabelo branquinho. Em volta ficavam as outras gerações. Em círculos, de acordo com os grupos de idade. Um círculo dos mais velhos, depois dos velhos, depois dos novos e outros mais novos. [...] Faziam *zomorî*. Andavam daquele lado, nos campos, quando não tinha mais ninguém lá, nem A'uwê, nem *warazu* (*ibidem*, p.89).

O último bloco focaliza a chegada definitiva dos *warazu*, o que provocou a fuga dos A'uwê e travessia do Rio da Morte (*Öwawê*), momento no qual se dá o episódio da separação do povo como resultado da interferência do *opeazi'y* (o boto):

Foi nesse lugar mesmo que o boto dividiu nosso povo. Um pouco só atravessou o rio das Mortes para o lado onde estamos vivendo agora. O resto do povo ficou para trás. Pensamos que ia dar tudo certo. Mas de repente o boto apareceu e passou na frente. Eles devem ter ficado com medo da fumaça que saiu da água. A gente ficava com medo mesmo... (*ibidem*, p.89)

Alheia à noção de tempo desvinculado de lugar e em consonância com a episteme indígena em sua adesão à preponderância de lugar como categoria central à construção de sentido, podemos constatar uma 'inversão' na ordem cronológica dos blocos, o que causa estranhamento ao leitor ocidental. Se fôssemos organizar a história de acordo com a perspectiva ocidental, com sua fixação em cronologia, teríamos que iniciar com o episódio da chegada do homem branco e conseqüente expulsão do povo A'uwê de seu território original, o que levou à travessia do Rio da Morte por uma parte das pessoas, a outra parte tendo sido

impedida pelo boto. Já do outro lado do rio, dá-se a escolha de Sõrepré para instalar a nova aldeia, seguida do conflito que ocorreu e provocou a dispersão e posterior reunião do povo, novamente em Sõrepré. Finalmente, teríamos a descrição da vida da comunidade em Sõrepré. Uma possível organização dos blocos, de acordo com uma organização cronológica, seria, portanto, 1, 2, 5, 3 e 4.

A frase “bloco de texto” é usada em teoria de hiperficção para explicar a composição do hipertexto. A característica principal de tal estrutura é oferecer diferentes caminhos de leitura para o usuário que aciona eletronicamente os *links* para organizar a informação. A hiperficção depende da tecnologia do hipertexto. Assim também, a narrativa indígena aqui analisada, torna possível, por meio de sua estrutura em blocos de texto, que o narrador – ou autor da narrativa apresentada naquele momento – organize a informação numa maneira não-linear, ainda que sem o auxílio do computador para conectar um bloco de texto ao outro, como é o caso da hiperficção. Da mesma forma, a narrativa indígena pode exigir a participação do leitor na organização do texto final, nos mesmos moldes da hiperficção. Se for um leitor ocidental, o esforço de organização tenderá a encontrar uma solução cronológica para o texto final.

Organizar a narrativa a partir de lugar significa, em última instância, fazer uso de blocos de texto, cada um centrado num determinado lugar em torno do qual o evento se desenvolve. A opção por estruturar a narrativa em blocos de texto, gostaria de sugerir, está vinculada à tradição oral e sua dependência em estabilidade em lugar e movimento entre lugares para a construção de sentido. A noção de evento que se depreende da narrativa indígena vincula trama a espaço e tempo firmemente entrelaçados e imbricados em lugar. De forma semelhante, na hiperficção, o hipertexto dispensa com a cronologia e focaliza a atenção em lugar – a tela do computador e as possibilidades que ela oferece para verter significados em símbolos.

Interessante notar aqui que o temor que a hiperficção inflige nos amantes do livro impresso, motivado por acreditar na morte do livro devido ao advento das novas tecnologias, ocorre simultaneamente à adoção do livro, e, portanto, da escrita alfabética, como nova tecnologia de informação com vistas à afirmação da identidade indígena. Sendo assim, o que se apresenta como fim para um grupo, é possibilidade de começo para outro.

CONCLUSÃO:

Tempo adquire a dimensão de movimento e é encenado nas narrativas indígenas enquanto mudança de lugar e transformação (metamorfose) – ou seja, mudança de “roupagem” (de corpo) – as duas características que estruturam as narrativas indígenas ao redor de perspectivas (ou pontos de vista) que mudam de acordo com as sucessivas mudanças de lugar e de corpo. No âmbito da convivência social, o objetivo é sempre o aprendizado dos protagonistas – e, por tabela, da audiência – a respeito da organização social e das convenções comportamentais aceitas pelo grupo. Também no âmbito social, trata-se de envolver a audiência no ‘jogo performativo’ (BAUMAN, 1986) para o qual a narrativa oral, enquanto arte verbal, fortifica o espírito de coletividade. No âmbito epistemológico, o objetivo é oferecer teorias do conhecimento, herdadas dos ancestrais, capazes de explicar os fenômenos pertencentes ao ambiente circundante (onde se vive, de fato) e ao cosmos (onde se vive, em sonhos e estados alterados da mente). Nas narrativas indígenas ponto de vista muda de acordo com o comportamento correspondente ao corpo assumido (VIVEIROS DE CASTRO, 1996). Todos os seres são, na base, humanos – têm comportamento e organização social humanos. Mas o que possibilita a eles perspectivas diferenciadas são os comportamentos diferenciados possíveis pelas características físicas próprias aos diferentes animais. O fluxo narrativo estruturado ao redor de mudanças constantes que, como vimos acima, envolve tanto deslocamentos geográficos quanto metamorfoses físicas, concretiza-se numa sucessão de ocorrências ao final da qual a explicação cósmica aparece como fechamento – muitas vezes apontando para uma continuidade para além do texto narrado.

PARTE B:
O TEXTO MULTIMODAL DE AUTORIA INDÍGENA:
INTERCULTURALIDADE

Porquanto o discurso oral indígena possa ser apreciado como parte de uma razão subalterna para a qual uma cosmovisão centrada em *lugar* é construída a partir da *experiência* direta do *corpo* inserido em *ambiente selvagem*, como procurei mostrar nos capítulos dois e três desta tese, a escrita alfabética desenvolveu-se consoante à história da razão ocidental moderna dentro da qual a cisão espaço-tempo instalou-se e reduziu lugar à condição linear e seqüencial imposta pela mente. O que ocorre, no entanto, quando essas duas razões são justapostas no espaço intersticial representado pela escola para índios na aldeia? A hipótese a ser verificada nesta segunda parte da tese é de que forma a interculturalidade, um dos princípios norteadores dos programas elaborados para as escolas para índios nas aldeias, é vista de maneira diferenciada de acordo com cada perspectiva: a eurocêntrica, conteudista, expressa uma valorização maior da interculturalidade em termos de conteúdos culturais e considera a tecnologia da escrita alfabética um meio neutro; a indígena, atenta ao veículo, ao suporte, ao meio, encena a interculturalidade na forma de texto multimodal sobre a superfície do papel.

Nesta parte da tese, portanto, volta-se o foco para a interculturalidade encenada no texto multimodal de autoria indígena à medida que duas tradições de conhecimento encontram-se no espaço intersticial da escola indígena – a ocidental, cujo enaltecimento da escrita alfabética dá-se pela crença em sua neutralidade e universalidade, capaz de representar o conhecimento humano, independentemente de especificidades culturais; e a ameríndia, cuja tradição oral tende a adotar várias modalidades de comunicação e as incorporar à base de conhecimento construído a partir da experiência de inserção do corpo em lugar. Ao invés de conteúdo, portanto, a interculturalidade a ser investigada ocupar-se-á das modalidades comunicativas presentes na forma de texto multimodal: a escrita alfabética e o desenho figurativo e/ou padrão geométrico.

Capítulo 4

DE COMO A PERFORMATIVIDADE INTERPOLA A CISÃO ORAL-ESCRITA

“A palavra logocêntrica, compreendida como uma dádiva divina, pressupõe significações transcendentais e absolutos, não aceitando, portanto, dissensão ou contra-argumentos, narrativas paralelas ou interpretações alternativas”⁵⁸

“Society is communicatively constituted, produced and reproduced by communicative acts”⁵⁹

Como sugere Mignolo (2000), a “diferença colonial” toma a forma de epistemologias que se originam nos centros de poder colonial e que, não obstante, criam a ilusão de uma transparência e universalidade condizente a sua aplicação em outros contextos; é exatamente este sistema de conhecimento eurocêntrico, vertido à categoria de “senso comum,” que se torna obstáculo à eliminação da equação dominação-subalternidade.

De acordo com Belsey (1980, p. 3), “senso comum é ideologicamente e discursivamente construído e enraizado numa situação histórica determinada e opera em conjunção com uma formação social específica.” Conceitos construídos a partir do “senso comum” permeiam as práticas voltadas para a implementação e condução de programas de educação escolar e impedem uma apreciação crítica de outras modalidades de escrita, texto e narrativa produzidas no contexto da educação indígena no Brasil. Diferença colonial, esta postura marcada pelo jogo do poder colonialista, responsável por naturalizar a desigualdade entre epistemologias diferentes ao propor uma superioridade, marcada por “julgamento de valor”, da perspectiva eurocêntrica quando comparada a perspectivas eternizadas como subalternas, está na base do desprezo praticado pelos “disseminadores de escrita” (MENEZES DE SOUZA, 2001) por outros sistemas de escrita que fogem aos modelos impostos por uma adesão estreita a noções logocêntricas de letramento. Logocentrismo refere-se à dependência restrita aos sentidos da audição e da visão, em contraposição aos outros sentidos, para a construção de conhecimento, ou seja, privilegia comunicação lingüística em detrimento de formas não-verbais de comunicação e expressão.

⁵⁸Lopes, S. “O universo em ruptura: putas e poetas. Uma leitura de THE SATANIC VERSES. 2002. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo.

⁵⁹Bauman, R. (ed.) (1992) *Folklore, Cultural Performances, and Popular Entertainments: a Communications-Centered Handbook*, New York and Oxford: Oxford University Press, p.xiv

Inspirados pelas discussões propostas pelos teóricos clássicos de escrita, responsáveis por radicalizar a oposição entre cultura escrita e cultura oral, lingüistas, educadores e antropólogos envolvidos com o planejamento e o estabelecimento de programas de educação para índios no Brasil não têm dúvida em colocar o conjunto entrelaçado fonema/grafema no centro dos programas de letramento com base em perspectivas restritivas – o fonocentrismo e o grafocentrismo – vertidas em práticas tendenciosas como o ‘escritismo’ e a ‘cientificidade’, todos conceitos, em última instância, atrelados ao logocentrismo incrustado na metafísica ocidental que inspira as práticas eurocêntricas de letramento. Como resultado dessa cisão tradição escrita - tradição oral, modalidades de escrita que **não** têm o par fonema-grafema como seu ponto de convergência são desprezadas, o que acaba por reverter em danos ao processo de letramento indígena, como será visto no capítulo seis dessa tese.

Para a perspectiva ocidental, cujo epicentro é a mente, o grande trunfo da escrita alfabética é sua suposta capacidade mimética de representar a fala – a qual, por sua vez, também supostamente, representa o pensamento. Mas para a razão indígena, a fala está sempre imbricada em ação, ou seja, a fala revolve em torno da intenção de movimento e transformação, impossível de realizar-se dentro do espaço restrito e, como veremos linear da mente e seu corolário, a escrita fonética. Para essa mesma razão indígena, é em *lugar*, e não na mente, onde ocorre experiência, sempre mediada pelo corpo. Temos então que *lugar*, intrinsecamente ligado a *corpo, ambiente selvagem e experiência*, é a base de sustentação da cultura indígena e, dentro dela a narrativa indígena, foco desta tese. Lugar selvagem encontra-se imbricado nas narrativas indígenas não só como conteúdo, mas - e esta é a novidade proposta por esta tese - como fator responsável por organizar e estruturar a estória tradicional em sua passagem para o meio escrito.

Dito de outra forma, a narrativa indígena em forma de ‘texto multimodal’ encontrada em cartilhas e livros de leitura elaborados com vistas à educação escolar para índios é vista, nesta tese, como parte de um processo imaginativo e exemplar de ‘tradução cultural.’ Exemplar na medida em que consegue lidar com a convergência rica e inusitada de epistemologias diferentes – uma de herança eurocêntrica e a outra, indígena – à medida que se configura sobre o suporte do papel. Resultado daquilo a que Mignolo (2000, p.308) denomina ‘border thinking,’ o texto multimodal indígena, composto por escrita alfabética e desenho figurativo e/ou padrão geométrico, passa a ser apreciado como parte de um processo intercultural – o ‘hibridismo’ (Bhabha: 1994) – para o qual não há dominadores nem

dominados, mas um diálogo constante e produtor e sem perspectiva de fechamento ou totalização.

Este capítulo tem o objetivo de investigar e contrapor-se, mais de perto, à segunda modalidade de disjunção – a qual denomino cisão oral-escrita – que insiste em colocar-se como fator de discriminação de culturas e povos, perpetuando a noção de que as culturas que desenvolveram e detêm a escrita alfabética são superiores em relação às classificadas de orais, e portanto, inferiores. O primeiro passo será, portanto, tentar compreender como as discussões sobre escrita inspiradas por uma adesão à metafísica ocidental e sua tendência a classificar tudo de acordo com uma estrutura hierárquica, composta de elementos antagônicos primários e secundários que se convencionou denominar opostos binários, não permite considerar seriamente outras possibilidades de representação do conhecimento a não ser por intermédio do texto alfabético validado pela razão ocidental.

Neste capítulo, portanto, tentarei mostrar como o ‘grafocentrismo’ e o ‘fonocentrismo’ e toda a taxonomia que os acompanham animam o conceito de escrita logocêntrico que permeia os cursos de formação de professores indígenas e não chegam a ser culturalmente sensíveis às especificidades locais do conhecimento ameríndio. Como visto nos capítulos dois e três desta tese, o *locus* de enunciação indígena, dado a conhecer a partir da análise de narrativas indígenas, centra-se em *lugar*, culturalmente construído, e em processos complexos aí localizados: questões pertencentes ao contexto natural, da “não-linearidade, da descontinuidade e das transformações” em contraposição às pertencentes ao contexto artificial, ou seja, da linearidade, da continuidade e da homogeneidade, pertinentes à perspectiva eurocêntrica ocidental (*cf.* DIMITROV, 2006; 2007).

Posicionada no espaço intersticial entre a cultura dominante e a cultura indígena, a escola para índios, a despeito de programas formulados com base nos princípios de autonomia e interculturalidade (*cf.*, por exemplo, os *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas* do MEC, p. 9 e 10) segue sendo delineada por uma dependência inequívoca da linearidade, da continuidade e da homogeneidade impostas pela palavra, pela sentença e pelo texto alfabético. Por outro lado, o texto multimodal de autoria indígena, composto que é por texto alfabético e desenho figurativo e/ou padrão geométrico sobre a superfície do papel, interpola e reinventa a noção eurocêntrica de texto e desponta como uma proposta renovada de tradução cultural entre a linearidade e a dependência nos sentidos da audição e visão da cultura escrita dominante e a não-linearidade da cultura oral subalterna em sua dependência

na visão tátil, isto é, visão direta ou interconectada com todos os outros sentidos, numa sinestesia própria à performatividade, como veremos no capítulo 5.

AS TEORIAS DA ESCRITA:

Uma extensa taxonomia, usada para descrever a oralidade em contraposição à escrita e vice-versa, pode ser encontrada nas discussões clássicas voltadas para este tópico. No entanto, toda esta taxonomia está, no final das contas, vinculada ou justaposta a duas categorias principais reveladoras das tendências teóricas desses estudos: o fonocentrismo e o grafocentrismo. Sendo assim, as duas linhas de abordagem teórica a serem aqui revistas recaem, em última análise, ao domínio de uma das duas tendências.

A primeira verifica as teorias de escrita propostas pelos estudiosos filiados à noção de escrita enquanto “grande divisa” (Great Divide) entre oralidade e escrita. De tendência fonocêntrica, estes teóricos valorizam a escrita alfabética e a utilizam como medida ideal para classificar culturas segundo definições estanques de superiores e inferiores, dependendo se tenham desenvolvido ou não sistemas de escrita capazes de representar fielmente a linguagem oral – reduto privilegiado do conhecimento, segundo a visão logocêntrica abraçada por esses teóricos.

A segunda, ocupa-se das teorias de oralidade-escrita cuja ênfase recai na perspectiva de desenvolvimento das sociedades ágrafas de acordo com um ‘continuum’ ao longo do qual encontra-se o impacto cognitivo⁶⁰ supostamente realizado nas estruturas mentais de grupos sociais no momento em que entram em contato com a escrita alfabética. Esses teóricos tendem a ver na tecnologia da escrita a chave de mudança cognitiva para povos ágrafos, uma vez que consideram escrita a partir da perspectiva restrita do grafocentrismo.

Antes de dar prosseguimento, portanto, necessário se faz definir esses dois termos abrangentes.

FONOCENTRISMO

As teorias fonocêntricas originam-se na lingüística ortodoxa cuja origem é a proposição saussuriana da fala enquanto repositório do conhecimento humano. Pode-se

⁶⁰ Cognição é um termo do âmbito da psicologia relacionado ao estudo de como as pessoas adquirem conhecimento. Esta tese adota a perspectiva cognitiva oferecida por Bruner (1975) por considerar mais afeita à interculturalidade, conceito chave para entender o texto multimodal de autoria indígena. Cognição, para Bruner, perfaz-se nas relações sociais e não na relação entre sujeito e objeto. Bruner pressupõe que toda cognição, não importa sua natureza, depende de representação, isto é, a forma como construímos conhecimento para “representar nossa experiência de mundo.” Segundo o autor, “representação é um processo de construção” e não mera reflexão do mundo.

resumir a perspectiva fonocêntrica na afirmativa de que a escrita nada mais é do que a representação da fala. De acordo com Saussure (1955, p.23),

linguagem [oral] e escrita são dois sistemas distintos de signos: o segundo existe com o único objetivo de representar o primeiro. O objeto lingüístico não é a forma escrita e a forma falada das palavras; as formas faladas por si só constituem o objeto.

. A tradição oral, como veremos, abarca bem mais do que a oralidade, pura e simples, como expressão do pensamento, e tende para a visualidade de padrões gráficos como, por exemplo, o *kene* dos Kashinawuá, o *kusiwa* dos Waiãpi e o banco Tukano, para mencionar somente alguns.



Maemuxa.

Alcina Pinheiro Feitosa (Yaka)

Fonte: <http://www.stlawu.edu/gallery/cash4.htm>



Bancos Tukano

Fonte: *Kumurô: Banco Tukano*, p.7

Uma questão que deriva diretamente da perspectiva fonológica para o estudo de culturas orais em contraposição a cultura escrita é o pressuposto da linearidade do signo lingüístico. Este pressuposto deriva de outra proposição de Saussure, a de que a linguagem é composta de signos encadeados numa seqüência linear, signos estes formados pela relação unívoca de um significante (o som) e um significado (sentido). O pressuposto da linearidade do signo lingüístico implica um outro pressuposto: o de que as formas lingüísticas obedecem ao princípio da simples concatenação de uma corrente de elementos que se sucedem ao longo de uma linha temporal.

Desde Saussure, a primazia da fala e a linearidade da escrita são tidas como questões indiscutíveis nos estudos da lingüística. De fato, esses princípios funcionam bem quando a unidade lingüística colocada à prova das teorias fonológicas pode ser relacionada diretamente à fala, ou seja, quando a escrita é alfabética. Porém o cenário muda totalmente quando se trata de tradições de escrita que não têm na fonologia a sua base, como pode ser constatado, por exemplo, na tradição oriental de estudo da linguagem (*cf.*, por exemplo, SHU-KAI, 2006).

Sampson (1985) chega a expressar este sentimento de estranhamento em relação à perspectiva fonológica ocidental aplicada ao estudo da escrita chinesa. Como ele afirma, torna-se muito difícil, para um não-ocidental aceitar

o axioma proposto pela lingüística ocidental de acordo com o qual uma linguagem é basicamente um sistema de formas faladas e a escrita é um meio subsidiário que serve para tornar visível a linguagem falada.

Ou seja, um estudo mais abrangente da escrita torna-se necessário, um que leve em conta o *locus* de enunciação das culturas não-ocidentais – como a chinesa com sua escrita específica; como a ameríndia e suas escritas específicas – se o objetivo é passar para um patamar mais global no estudo da natureza da escrita.

GRAFOCENTRISMO

Tratar a escrita alfabética, um artefato desenvolvido a partir da razão ocidental, como se fosse uma tecnologia neutra e sem amarras culturais, leva à ilusão daquilo que Harris (1980; 2000) denomina ‘escritismo,’ (*scriptism*) e Menezes de Souza (2003), grafocentrismo, ou seja, a tendência a considerar os sistemas de conhecimento a partir da ótica da cultura escrita, tidos como superiores às formas de conhecimento orais. Isto porque, analistas posicionados dentro da cultura escrita, consideram a escrita como uma forma mais aprimorada de expressão do conhecimento, supostamente independente das barreiras do tempo e da memória, como sugerem os estudiosos clássicos da escrita a serem glosados mais adiante

neste capítulo. Como resultado desse enaltecimento da escrita alfabética, instala-se nas práticas de letramento eurocêntricas o ‘escritismo’, ou seja, a tendência a “analisar a linguagem falada como se fosse linguagem escrita antes do advento da letra [do alfabeto].” Vem daí a prática, observada por Harris (2000), de enfatizar negativamente os construtos orais dos povos ágrafos, vistos como falhos quando comparados aos textos alfabéticos.

Assim também grafocentrismo, como nos mostra Menezes de Souza (2003, p.31), constitui-se na tendência eurocêntrica a ver as produções verbais de povos orais negativamente a partir da ótica da cultura escrita. Sendo assim, toda a gama de riqueza e criatividade presente na tradição oral é desprezada por conta das características da cultura escrita que essas produções obviamente não exibem. Como afirma o autor, “a partir dessa tendência grafocêntrica, oralidade é sempre vista como falha e deficiente”. Ong (1982, p. 84), cuja longa citação a seguir ilustra a tendência grafocêntrica que domina o pensamento eurocêntrico ainda na contemporaneidade, classifica como inoperantes quaisquer sistemas de significação centrados em perspectivas de escrita para as quais o alfabeto não é tido como condição *sine qua non* para veicular conhecimento.

Escrita, em seu sentido restrito de tecnologia que modelou e trouxe poder à atividade intelectual do homem moderno, foi um desenvolvimento tardio na história humana. *Homo sapiens* já habita este planeta talvez há 50.000 anos (Leaky e Lewin 1979, pp. 141 and 168). O primeiro script, ou escrita verdadeira que conhecemos foi desenvolvido entre os Sumérios na Mesopotâmia somente por volta do ano 3500 BC (Diringer 1953; Gelb 1963). . . . É possível, naturalmente, considerar como ‘escrita’ qualquer marca semiótica, isto é, qualquer marca sensível ou visível que um indivíduo faz e a qual atribui um significado. Assim, um rabisco qualquer sobre a superfície de uma rocha ou uma marca num graveto possível de ser lida somente por seu autor poderia ser ‘escrita’. Se este é o significado de escrita, a antiguidade da escrita é talvez comparável à antiguidade da fala. Entretanto, investigações sobre escrita que consideram ‘escrita’ como qualquer marca sensível ou visível que tenha significado confunde a escrita com comportamento puramente biológico. Em que momento pode-se dizer que uma pegada ou um depósito de fezes ou urina (usado por muitas espécies de animais para a comunicação - Wilson 1975, pp. 228-9) torna-se ‘escrita’? Usar o termo ‘escrita’ neste sentido amplo para incluir qualquer marca semiótica, acaba por trivializar seu significado. A entrada crítica e singular em novos patamares de conhecimento foi alcançada pela consciência humana não no momento quando marcas semióticas simplórias foram criadas, mas quando um sistema codificado de marcas visíveis foi criado pelo qual um escritor passou a poder determinar as palavras exatas que o leitor iria gerar a partir do texto. Este é o significado que comumente damos à escrita hoje, em sentido restrito aguçado.

Esta citação contém crenças a respeito de escrita contra as quais esta tese se posiciona de maneira veemente. Pode-se dizer, a partir da perspectiva intercultural aqui adotada, que Ong nos fornece uma definição daquilo que escrita, exatamente, **não** é ou, pelo menos, **não**

deveria ser. Reexaminando a citação, pode-se dizer que, para Ong, a fim de ser considerado como escrita, um sistema de significação tem, necessariamente, que possuir um alfabeto e poder ser lido por qualquer pessoa, independente de pertencer ou não à cultura do autor. Além disso, enquanto “qualquer marca visível ou sensível” escrita vem a ser fruto de um comportamento puramente biológico, e não culturalmente determinado; e, o que talvez seja mais problemático para a história da escrita nesta era pós-estruturalista, Ong assegura que a “entrada em novos mundos de conhecimento” só pode se dar através da criação de “palavras exatas” a partir das quais um leitor possa resgatar os pensamentos do autor, ou seja, Ong define escrita de acordo com uma teoria semiótica consistente com o modelo transmissor-mensagem-receptor, para o qual a escrita possibilita que um pensamento seja enviado por meio de uma mensagem para um receptor que a pode traduzir a fim de resgatar plenamente o pensamento original do transmissor, fechando o ciclo da comunicação.

A definição de escrita proposta por Ong coloca como pré-requisito a conquista do alfabeto – dentro do modelo evolucionista discutido anteriormente. Baca e Murray (2007) apontam para o fato de que o alfabeto é um sistema de símbolos “abstraido e discursivo por natureza.” No entanto, linguagem, vista de uma forma ampla, não se restringe à modalidade discursiva. Escrita, da maneira como esta tese propõe seja o texto multimodal de autoria indígena, inclui a palavra discursiva em todas as suas formas, mas também imagem, uma modalidade não-discursiva de linguagem.

Por outro lado, para almejar o status de discurso científico colocado pela modernidade ocidental, o conhecimento tem necessariamente que ser vertido em escrita alfabética. De acordo com Barros (1994, p.30) a noção de escrita alfabética está intimamente atrelada à noção de “cientificidade.” A questão aqui é que acredita-se que a escrita alfabética, classificada como fonológica, é capaz de reproduzir biunivocamente a oralidade: “a cada sinal usado pela escrita lingüística corresponderia um único elemento da oralidade da língua.” Esta suposição faz crer que a “transposição da escrita científica dos lingüistas para a comunidade indígena [é] um processo neutro.”

TEORIAS DA “GRANDE DIVISA”: OS DISSEMINADORES DE ESCRITA ALFABÉTICA 1: FONOCENTRISMO

Amplamente difundida, ainda nos dias de hoje, é a idéia do desenvolvimento de sistemas de escrita ao longo de uma linha evolucionária com início no pictograma

(pictografia)⁶¹, passando pelo ideograma (ideografia)⁶² até chegar no fonograma (fonema)⁶³. A escrita, em todas essas etapas, é sempre vista como a representação simbólica da fala vertida em forma gráfica. Sendo assim, a escrita não apresenta interesse à grande parte de lingüistas, interessados unicamente na fala, ou nas formas orais da comunicação. O descaso pela linguagem escrita pode ser atribuído a algumas razões, uma delas descrita por meio do que Harris (2000) se refere como sendo o “*surrogational model*” presente na lingüística contemporânea. Para esse modelo, escrita é tida como um substituto da fala, esta tida como o veículo primordial da comunicação humana. Esta postura favorece a opinião de que a linguagem escrita é, de alguma forma, inferior à linguagem falada, portanto não merecendo a atenção por parte de lingüistas.

Estudiosos clássicos da escrita professam a noção restritiva de escrita enquanto escrita fonética e consideram o ponto chave de evolução de uma dada sociedade o momento em que alcança o patamar da fonetização, especialmente se esta fonetização corresponde ao alfabeto. Tal postura sustenta-se na perspectiva modernista – iluminista/positivista – responsável por classificar sociedades ao longo de uma linha evolutiva; neste caso, estudiosos de escrita referem-se a sociedades que possuem escrita em estágios de não-fonetização, pré-fonetização e fonetização plena que correspondem, na sociologia, a sociedades selvagens, bárbaras e evoluídas, respectivamente, conforme não tenham chegado a desenvolver, tenham desenvolvido algo semelhante ou tenham desenvolvido plenamente, sistemas de escrita fonéticos.

Gelb (1974), DeFrancis (1989) e Coulmas (1989) desenvolvem suas teorias sobre escrita a partir da dependência da escrita à fala e acreditam que ainda que em sua origem a escrita não apresentasse uma correspondência com a fala, mas diretamente com o objeto representado, o momento evolutivo chave que eleva essas escritas ao patamar de sistemas semióticos “completos ou plenos” é o momento em que ocorre a vinculação dos signos gráficos aos signos sonoros – ou seja, o momento em que a escrita deixa de ser meramente pictográfica e entra no patamar ‘mais avançado’ (no entender desses autores) da fonetização (DeFRANCIS, 1989).

⁶¹ Um signo semasiográfico [não denota sons na linguagem] denota aquilo a que se assemelha (ELKINS, 1999, p. 258). O pictograma seria um signo escrito em pictografias.

⁶² Um signo semasiográfico que denota uma idéia, como a figura de um leão para denotar “coragem” (ELKINS, 1999, p. 256). Um ideograma utiliza ideografias como escrita.

⁶³ O fonograma é um signo que tem valor fonético (ELKINS, 1999, p.258)

Para DeFrancis (1989) não existe meio termo – um sistema ou é pleno, com o que ele que dizer *fonético*, ou não pode ser considerado um sistema de escrita. Quando muito, pode ser tido como parte da comunicação, ainda que comunicação não totalmente realizável uma vez que não exhibe vínculo com a fala. A tese elaborada por DeFrancis (1989, p. 7) sugere que “todos os sistemas completos de comunicação baseiam-se na fala. Além disso, não há possibilidade de haver sistema pleno a menos que esteja assim fundamentado.”

Em seu afã de provar que a escrita Chinesa pertence ao rol das escritas plenas, ou seja, fonéticas, DeFrancis acaba por revelar seu preconceito em relação a sociedades cujos sistemas de escrita, a seu ver, não alcançaram o patamar de evolução equivalente ao desenvolvido pela civilização européia exatamente por não terem feito a transição de escrita pictográfica para escrita fonética – ou como ele diz “transição para escrita plena” (*ibidem*, p.212). Paradoxalmente, o próprio autor refere-se ao fato de que a escrita Chinesa contenha por volta de 25 por cento de ‘foneticidade,’ ou seja, signos que representam correspondência com sons da fala, no total de símbolos gráficos que perfazem seu silabário. Estranhamente, esta estatística reduzida não chega a instigar no autor dúvida quanto a sua decisão de incluir a escrita chinesa dentre as que ele classifica como fonéticas, portanto, segundo seu critério, completas ou plenas! Parece que a questão não é de conceito, mas sim de quantidade, pois como analisar os 75 por cento de símbolos que não são fonéticos e que, ainda assim, não impedem que a escrita chinesa seja uma escrita que alcance comunicação?

Para Coulmas (1989), assim como para De Francis (1989), ambos vinculados às proposições lançadas por Gelb (1974) antes deles, a fonetização ocorreu num processo gradual de substituição de ideogramas pictóricos: muitas gerações passaram-se para que se consolidasse a mudança na forma de representação. O objeto como representação deu lugar à palavra como representação de segunda ordem do objeto.

Ainda que reconheça que o significado da escrita varie de um contexto lingüístico e cultural para outro, Coulmas (*ibidem*) elabora sua reflexão sobre a escrita em cima da perspectiva aristotélica de que escrita seja “um sistema de registro de linguagem por meio de marcas visíveis ou táteis.” Para Coulmas, portanto, só podem ser consideradas escrita aquelas marcas visíveis que têm uma relação íntima com linguagem – no sentido restrito de sistema convencional de signos para a comunicação.

A escrita alfabética pode ser definida, como nos mostra Derrida (1974), como ‘arquivo da metafísica ocidental’ a qual, por sua vez, constitui-se num impedimento à ampliação do conceito de escrita na medida que impõe uma estrutura conceitual que, como

sugere Ulmer (1985, p.7), “opõe espírito a corpo e valoriza o espiritual ou o ideal em detrimento do material, numa longa lista de opostos binários.” A fonetização da escrita – a partir da criação do alfabeto grego – é vista por Derrida como o momento em que a escrita passa a ser o repositório, por excelência, da lógica e do conhecimento ocidental pois, neste momento, a escrita torna-se representação fiel da fala, por sua vez, expressão do pensamento. De acordo com Leroi-Gourhan (1965), fonetização equipara-se à “linearização,” ou seja, ao vincular a escrita à fala por meio do fonema, representado pelo grafema, reduz-se o conceito de escrita à lógica da linearidade do som e elimina-se o caráter “pluridimensional do pensamento simbólico” presente nas modalidades de escrita não-linear, dentre as quais a escrita pictográfica⁶⁴ nos interessa mais de perto nesta tese (ULMER, 1985, p.8). A supremacia da fonética, que já vem de longa data, tem o efeito de “restringir a concepção que o lingüista faz até mesmo do que denomina “língua ‘natural’”. Tem-se como pressuposto que a expressão-conteúdo de uma linguagem falada tem que consistir exclusivamente de “sons” (HJELMSLEV, 1961, p.103).

A proposta nesta tese é desvincular o conceito de escrita do de linguagem de tal forma a incluir, num conceito de escrita mais amplo, o texto multimodal de autoria indígena – texto alfabético e desenho figurativo e geométrico – como escrita. Em oposição à noção de que somente sistemas de escrita que têm a fala como base podem ser considerados como tal, propõe-se discutir o texto multimodal de autoria indígena dentro do âmbito da escrita. Para realizar este intento, tentarei inserir minha proposta nas brechas, ou pontos nodais (como diria Derrida)⁶⁵ os quais revelam-se ao longo dos tratados teóricos desses estudiosos, todos adeptos da proposta aristotélica de congelamento do conceito de escrita em torno da fala como critério para a classificação dicotômica entre escrita plena e escrita parcial – vista como não-escrita.

Para Coulmas, “a escrita é um meio de controle social, e cria coerência social” – o que não é necessariamente positivo, a meu ver, haja vista a constituição de estados-nações que oprimem grupos sociais minoritários ao optar pela homogeneização cultural de povos que vivem dentro de um mesmo território. Para exemplificar ‘coerência social’ De Francis (1984) lança mão de culturas indígenas:

⁶⁴ escrita pictográfica utiliza pictografias para se comunicar. Veja nota de rodapé 4, acima.

⁶⁵ atitude desconstrutiva joga com as brechas e incompletudes do que é, do que se apresenta como clausura, e ora reativa as questões originais, ora se abre resolutamente ao chamado do outro, ainda que sob a forma do que sempre já apontou, na própria tradição, para outras possibilidades de ser.

O significado de coerência social pode ser facilmente entendido se compararmos a multiplicidade e fragmentação das culturas nativas Americanas com a unidade do império chinês o qual une centenas de milhões de pessoas para quem um sistema de escrita comum serve como elo unificador. Para satisfazer essa função nem todos, nem mesmo a maioria da população, necessita ser letrada.

A escrita, no entender de Coulmas (1989, p.6), por exemplo, possibilita a relação com o conhecimento sem intermediação: portanto de uma forma mais objetivada que restringe o controle e o poder do indivíduo e o passa para o meio – no caso a escrita:

Em sociedades orais, aquisição de conhecimento dá-se somente por experiência ou instrução direta feita por outro indivíduo [...]. Culturas letradas, por outro lado, tornam possível o armazenamento e transmissão de conhecimento independentemente de um indivíduo que o verbalize quando solicitado. [...] As habilidades de ler e escrever possibilitam acesso ao conhecimento, e conhecimento é poder.

É exatamente aqui que entra a crítica às práticas daqueles educadores e antropólogos orientados por noções que classificam culturas em mais avançadas e menos avançadas de acordo com sua marca de evolução no que diz respeito ao patamar alcançado em relação à escrita, dentro dessa concepção restrita de escrita fonética/gráfica. Ao verificar a atitude de agentes indigenistas formados por essas noções ultrapassadas de divisão ao longo de uma linha que distingue culturas de tradição escrita de culturas de tradição oral – ao qual denomino cisão oral-escrita, – propõe-se uma discussão que segue uma primeira etapa de analisar criticamente e rebater os conceitos clássicos de escrita (para o qual lanço mão dos escritos de Derrida (1974) e Ulmer (1985) seguida da proposição, aqui adotada, de teóricos como Bauman, Chamberlin, Lemke e Finnegan, estudiosos contrários à cisão oral-escrita; e verifico a proposta de Mignolo de que cada cultura tem sua própria trajetória no que diz respeito às diferentes histórias de relação com a escrita alfabética, o texto multimodal de autoria indígena sendo um desses caminhos.

ORALIDADE-ESCRITA ALFABÉTICA ENQUANTO CONTINUUM:
DISSEMINADORES DE ESCRITA 2: O IMPACTO DA ESCRITA NA MENTE

...writing as 'the technology of the intellect' (Goody, 1968, 1977).

As alternativas interpretativas às teorias da Grande Divisa são às vezes denominadas “Teorias de Continuidade” que enfatizam um *continuum*, baseado na interação contínua entre as mídias, no lugar de uma oposição radical entre escrita e oral.

Ong (1982, p.78) resume a perspectiva das teorias da continuidade com a seguinte frase: “A escrita [alfabética] reestrutura a consciência.” Esta afirmativa refere-se à noção de letramento acoplado a uma linha evolutiva restritiva que vai do oral ao letrado e determina uma mudança nos processos cognitivos. Tal perspectiva origina-se em três vertentes principais de pesquisa articulada por estudiosos da escrita como Havelock, Ong e Goody.

Havelock (1963; 1986) atém-se a estudos voltados para a cultura Grega antiga palco do desenvolvimento do primeiro sistema de escrita alfabética, amplamente difundido; Ong (1982) ocupa-se das primeiras culturas letradas da Europa Ocidental, onde a transição de manuscrito para impressão deixou, ainda assim, aquilo a que denomina “resíduo oral”; e Goody (1977) que se volta para as primeiras culturas letradas e culturas orais contemporâneas, estudadas, a princípio, por lingüistas sociais e antropólogos.

Posturas determinadas pela crença em um único modelo evolucionário aplicável a todas às sociedades humanas estão na base da tendência a ver culturas de tradição oral e de oralidade como pertencentes a um estágio de desenvolvimento anterior e, portanto, inferior, àquelas que conquistaram a escrita fonética ou, mais plenamente, a escrita alfabética. Como se não bastasse a imposição de julgamentos de valor calcados num *locus* de enunciação eurocêntrico, quer seja, o contexto sócio-histórico ocidental dentro do qual o discurso eurocêntrico constrói sua genealogia, essas posturas mentais são também responsáveis por tratar essas tradições orais como se estivessem trilhando, inexoravelmente, uma trajetória natural em direção ao ponto mais avançado da conquista da escrita e do letramento (no sentido restrito de domínio técnico da escrita alfabética), pré-requisitos, dentro desta abordagem teleológica e tipológica à aquisição superior do raciocínio abstrato aliado a comportamento civilizado (*cf.* Tylor 1865).

Um dos aspectos mais polêmicos e controversos do trabalho de Havelock (1963; 1986), Goody (1977), McLuhan (1972) assim como de Ong (1982), é a insistência no impacto

e nas conseqüências cognitivas exercidas pela adoção da escrita alfabética em comunidades ágrafas.

De acordo com Havelock (1986, p.11) o alfabeto é único em sofisticação e potencial. Pela primeira vez, permitiu uma “riqueza de detalhes”, “profundidade de sentimento psicológico,” reflexão pessoal, e até mesmo abstração analítica jamais registradas anteriormente a seu surgimento. O alfabeto tornou isto possível por meio de um suposto modo eficiente de registrar sons, sua falta de ambigüidade e sua habilidade de aliviar o peso da memorização (1963, p. 61).

Seguindo esta mesma linha crítica, Goody (1977, p.44) propõe que as “[s]ociedades tradicionais são marcadas não tanto pela ausência de pensamento reflexivo quanto pela ausência de instrumentos próprios para ruminação construtiva,” ou seja, o autor equaciona a sustentação ou a continuidade do pensamento reflexivo ao recurso externo de tecnologias de registro. Mais especificamente, para Goody, letramento, em sua concepção restritiva de dependência total na escrita alfabética, provocou uma verdadeira revolução, “uma reestruturação sutil, mas radical, da mente humana” que possibilitou um conjunto inusitado de capacidades mentais. São essas capacidades mentais que o autor aponta como inexistentes em sociedades “pré-letradas” cujas atividades intelectuais são de outra ordem quando comparadas àquelas desempenhadas por pessoas que podem ler e escrever. Goody revigora, portanto, a separação entre sociedades que desenvolveram ou adotaram sistemas de escrita fonética das outras sociedades, tidas como deficientes, portanto. Na visão de Goody (*ibidem*, p.37) a escrita alfabética favoreceu “o aumento em amplitude da atividade crítica e, como resultado, da racionalidade, do ceticismo e da lógica.” No que diz respeito à memória, Goody afirma que a escrita alfabética “aumentou o potencial para o conhecimento cumulativo, principalmente o conhecimento do tipo abstrato, pois avançou a natureza da comunicação para além daquela de contato direto assim como o sistema de armazenamento de informação.”

Em *The Gutenberg Galaxy*, McLuhan estuda o surgimento de um sujeito produzido a partir da mudança de consciência formada pelo advento do livro impresso. Talvez a frase mais repetida de McLuhan, “o meio [no sentido de *medium*] é a mensagem” advém do pressuposto encampado por ele de que tecnologias não são simplesmente invenções postas a serviço das pessoas, mas são os meios pelos quais as pessoas são re-inventadas. McLuhan sugere a predominância do sentido visual – encarnado na invenção da tipografia e seu produto por excelência, o livro impresso – sobre os outros sentidos, interconectados, uma mudança

radical que, no seu entender, se operou na cultura ocidental. O tipo móvel, com sua habilidade de reproduzir textos alfabéticos de forma precisa e rápida, estendeu a tendência à homogeneidade e reprodução repetida que despontava como caminho desde o surgimento do recurso da perspectiva na arte e a conseqüente introdução de um ponto de vista único. Citando McLuhan (1962, p.136), o mundo submetido à tirania visual

é um mundo de espaço homogêneo e unificado. Tal mundo é estranho à diversidade ressonante das palavras faladas. Sendo assim, a linguagem foi a última a aceitar a lógica visual da tecnologia de Gutenberg e a primeira a ressurgir na era da eletricidade (electric age).

A questão na verdade vai muito mais fundo. A distinção entre oral e escrita implica um julgamento de valor, eurocêntrico, que estabelece a fala, e sua representação, a escrita fonética, como único veículo possível de conhecimento. Dentro desta ótica logocêntrica, o pressuposto mais celebrado coloca a palavra como única detentora do conhecimento humano e, portanto, no momento em que as escritas passam a ser fonéticas, e somente a partir daí, elas passam a ser vistas como portadoras de conhecimento. Antes disso, são meras curiosidades, “sombra empobrecida da linguagem” (Goody, 1977), no máximo marcadores culturais da identidade de certos povos que chegaram a desenvolvê-las até um determinado ponto na escala evolutiva, mas não tiveram o sucesso dos que fizeram a transição para a correspondência entre som e letra – ou sistema gráfico – dentre os quais o alfabeto recebe a nota mais alta.

A questão de ênfase, portanto, foi justaposta por uma de julgamento de valor: a modalidade de escrita alfabética valorizada em detrimento de outras modalidades de escrita; o texto alfabético valorizado em detrimento de textos visuais, por exemplo. Este julgamento de valor está vinculado à importância maior que tempo veio a adquirir na modernidade, que acabou por submeter espaço a tempo. Com isto, processos lineares – mais afeitos à mente – passaram a usufruir de valor maior do que processos não-lineares – presentes em lugar. Ocorre que as coisas não são tão simples assim. Como é comum nas situações categóricas, há sempre um meio de campo que confunde os critérios. Como classificar as sociedades que possuíam sistemas de escrita, ainda que não fossem fonéticos, muito menos alfabéticos? Exatamente na indefinição gerada pela justaposição de sistemas semióticos culturalmente demarcados, posto que calcados em experiências fenomenológicas diversas, que vamos encontrar os pontos nodais a partir dos quais podemos começar a desconstruir noções totalizadas de escrita. A ampliação do conceito de escrita, afinal de contas, é visto como pré-requisito para alavancar o respeito às diferenças culturais, meta a qual este trabalho se filia.

Entretanto, como observa Basso em relação a Goody, esses teóricos da escrita não chegam a comprovar que “as conseqüências cognitivas do letramento tenham sido distintas, seja lógica ou empiricamente, de seus antecedentes cognitivos.” Em contraposição à noção de que o letramento tenha produzido um conjunto novo de capacidades cognitivas, Basso (1980, p.78) sugere que “capacidades eqüivalentes, presentes de forma plena antes do advento da escrita, tenham sido canalizadas pela escrita em novas direções e com o tempo tenham se tornado elaboradas, refinadas e mais especializadas” – uma contrapartida menos contundente quando comparada à proposição de mudança nas capacidades mentais humanas provocadas pela escrita. Em outras palavras, o que Basso sugere é que no lugar do domínio da escrita alfabética ter levado ao desenvolvimento de capacidades mentais especiais na forma de uma capacidade cognitiva e reflexiva mais apurada, o reverso seria mais plausível: são exatamente as capacidades mentais de povos tidos como primitivos que possibilitaram o advento da escrita alfabética, uma observação mais do que justa se levarmos em conta suas etnografias dos Apache.

De acordo com os argumentos de Goody, certas capacidades cognitivas estão associadas exclusivamente à escrita, e mais especificamente à atividade de preparar listas. Para Goody, a prática de escrever listas possibilita a descontextualização dos elementos da fala, fixando-os em formas passíveis de serem avaliadas e organizando-os de acordo com princípios lógicos. Capacidades cognitivas mais avançadas advém desta prática, ou seja, maneiras mais abstratas de classificar e reclassificar a informação contida na lista. Como resultado, o estado mental e os conceitos criados para definir o mundo exterior passam por alterações radicais. A questão que surge, no entanto, como bem propõe Basso, é: que evidência existe que comprove a ausência dessas capacidades em sociedades sem escrita alfabética?

Partindo-se do pressuposto de que pelo menos duas operações cognitivas são necessárias no tipo de classificação que implica a organização de informações numa lista, quais sejam, (1) a aplicação de um ou mais princípios que servem para definir (ou identificar) os limites de um espaço classificatório (ou seja, o campo semântico, como denomina Goody) e (2) a aplicação de um ou mais princípios que servem para segmentar e ordenar os itens naquele espaço, isso não significa que essas operações ocorram somente com a entrada da escrita alfabética num determinado grupo social. A evidência fornecida por Basso (1980, p.77) de que operações cognitivas semelhantes são realizadas por membros de sociedades de

tradição oral, constitui-se num jogo de palavras, comum entre crianças Apache da faixa etária entre seis e dez anos, o qual se processa da maneira como transcrevo a seguir:

O desafiante inicia o jogo dizendo um lexema tal como *mbúh* (coruja) o qual é entendido como o que delimita e representa um domínio semântico mais inclusivo (i.e. ‘habitantes celestiais’). Um segundo participante responde com outro lexema, representativo de outro domínio, que contenha pelo menos um segmento vocálico igual a um segmento vocálico presente no primeiro lexema. Assim sendo, uma resposta apropriada a *mbúh* poderia ser *ndúhcho* (‘leão da montanha; domínio: ‘habitantes terrestres’). Agora é a vez do desafiante, e ele tem que identificar um membro do domínio inicial (i.e. ‘habitante celestial’) cujo nome contenha pelo menos um *segmento não-vocálico* idêntico a um segmento não-vocálico presente no nome proposto pelo segundo participante; por exemplo, *dishoogi* (‘buzzard’). O segundo participante agora nomeia um membro de seu domínio (habitantes terrestres) que compartilha um segmento não-vocálico com o último nome proposto por seu oponente; por exemplo, *gahcho jack rabbit*). O desafiante volta-se para o seu domínio e procura por correspondências vocálicas (e.g. *gaagé*; corvo); o segundo participante faz o mesmo (ex. *góshé*; cachorro), aí é a vez novamente do segundo participante propor um lexema de seu domínio que corresponda a um nome não-vocálico, e assim por diante.

Trata-se da compilação de uma lista e as operações cognitivas exigidas não são exatamente simples. As regras podem até ser consideradas fáceis, mas são certamente abstratas e sua aplicação competente implica um reconhecimento explícito de que os elementos lingüísticos (neste caso, tanto unidades fonológicas quanto semânticas) possam ser organizadas e re-organizadas de acordo com princípios classificatórios diferentes.

Como afirma Basso, Goody não chega a mostrar – provavelmente por ser impossível, uma vez que trata-se de um argumento deficiente – que as conseqüências cognitivas causadas pelo letramento sejam diferentes, seja lógica ou empiricamente, de seus antecessores cognitivos. As capacidades mentais que Goody acredita terem sido estabelecidas como conseqüência do letramento são, precisamente, aquelas que tornaram possível o letramento para começo de conversa.

Contrariamente à proposição de teóricos como Ong (1982), de que a escrita alfabética opera uma mudança qualitativa no cérebro humano, Maturana (2001, p.198) é categórico ao afirmar que “nossos cérebros não [mudam] pela tecnologia,” e, no caso aqui estudado, a tecnologia da escrita. O que de fato acontece através dela é que “mudamos o que fazemos enquanto conservamos a cultura (a configuração do emocional) à qual pertencemos.” Esta é a questão quando se fala da escrita sendo introduzida na vida indígena. ‘Conservar a configuração do emocional’ na escrita indígena significa introduzir a dimensão do desenho figurativo não captulando, portanto, à escrita alfabética.

Se tomarmos como base a afirmação de Maturana (*ibidem*) de que as culturas são “redes fechadas de conversações, conservadas geração após geração através do aprendizado das crianças que nelas vivem,” podemos vir a entender que mudanças ocorrem somente quando estas redes fechadas de conversações seguem um novo rumo – e uma nova rede fechada de conversações passa a ser conservada ao longo de muitas gerações. Sendo assim, não se pode atribuir à introdução da escrita alfabética uma mudança radical na “configuração do emocional” indígena o qual mantém-se na performatividade. Cruikshank (1998, p.xii) fornece evidência a esse princípio autopoietico sugerido por Maturana ao constatar, a partir das afirmações das contadoras de narrativas do Yukon, Canadá, que, se por um lado, há uma tendência a universalizar ou colocar-se contra a noção de que as pessoas levam vidas narrativizadas de maneiras distintas, “as narrativas mais significativas são exatamente aquelas cuja base de apoio é local, altamente particular e culturalmente específica.” Isto porque o importante não é somente saber a história, mas compartilhar o contexto, saber onde, quando e porque ela ocorre, de tal forma a gerar conversas a partir desse conhecimento comum.

Central às teorizações sobre a escrita está a questão do significado: “Qual o significado desse texto?” Para os teóricos da escrita que insistem na dependência total da escrita à linguagem (no sentido de ‘fala,’ exclusivamente), o significado é garantido pela decodificação do sistema de escrita adotado em determinado texto. Para esses teóricos, o significado encontra-se no texto e basta compreender de que forma o texto funciona, ou seja, como o sistema lingüístico opera, para se chegar ao significado, e portando, ao conhecimento ali, supostamente, contido. No entanto, a idéia promovida pelo pós-estruturalismo é de que os signos possuem possibilidades inesgotáveis de significação e só podem ganhar um sentido particular, ainda assim provisório e incompleto, num contexto significativo determinado. Nenhum contexto discursivo particular esgota plenamente o repertório de significações atribuíveis a um signo.

Menezes de Souza (2004) refere-se à postura desconstrutivista, que

elimina o conceito de uma realidade transcendental e não mediada, abre uma fenda entre o significante e o significado, postulando o texto não como uma representação de algo exterior – um *logos* - mas sim como um processo *produtivo* de significados [uma imagem], através do qual várias posições de sujeito ideológicas e historicamente situadas podem ser estabelecidas; posições essas a partir das quais o significado é construído e o leitor e o autor são posicionados. Nesse processo, o significado é construído numa dinâmica de referências e diferenças em relação a outros discursos ideológica e historicamente construídos (isto é, os discursos dos colonizados

se constroem no contexto dos discursos dos colonizadores e vice-versa) que, por sua vez, constituem as condições de existência do texto [eu diria, o texto enquanto imagem] – de sua *escritura* tanto na sua produção quanto na sua recepção.

Ainda que essas teorias fonocêntricas-grafocêntricas de cunho humano-positivista tenham sido desacreditadas em suas formas mais radicais, sua influência ainda pode ser sentida nas justificativas que políticas sociais e educacionais utilizam para comparar negativamente a tradição oral com a cultura escrita. Essas teorias transparecem, de forma mais contundente, na terminologia adotada para descrever pessoas ou comunidades pertencentes a tradições que não desenvolveram ou não adotam a escrita alfabética como o meio socialmente mais prestigiado de comunicação. Avaliadas por sua falta de capacidade em decodificar textos escritos alfabeticamente, essas pessoas e comunidades são classificadas como “pré-letradas” ou, ainda mais negativamente, “não-letradas” ou “iletradas” (*cf.* GELB, 1974; DeFRANCIS, 1989). Tal classificação é usada como justificativa para explicar a situação de exclusão social enfrentada por pessoas e sociedades cujas histórias só passam a existir no momento em que são vertidas para a escrita. Sem serem portadoras de “História” no sentido historiográfico e historicista dado ao termo⁶⁶, tradições orais são associadas a tradições menos desenvolvidas socialmente, culturalmente e até mesmo emocionalmente e intelectualmente, quando comparadas a tradições escritas. Ou como propõe McLuhan (1962, p. 134), tais comunidades exibem aquela “total inibição e supressão de vida mental e pessoal inevitável num mundo iletrado (ou não-letrado).”

Procedo, em seguida, a um estudo crítico das teorias que contrapõem oralidade à letramento, sem perder de vista a moldura colocada pela tradição oral e a oralidade. Interpolar as teorias clássicas da escrita torna-se possível se partimos da identificação de seus pontos nodais, locais, a partir dos quais, torna-se possível desconstruir a cisão oral-escrita, etapa necessária e anterior à uma apreciação da ‘escrita’ indígena, isto é, o texto multimodal de autoria indígena produzido dentro da situação de contato via educação escolar e escrita alfabética.

Somente o confronto e a ampliação desta definição restritiva do que seja escrita possibilitará incluir e considerar, de forma renovada e liberta da noção canônica de texto equacionada a texto alfabético exclusivamente, sistemas visuais/táteis, como os quipus, os wampums, os bancos tukano, *kusiwa* e *kene*, os ledger drawings e os textos multimodais de

⁶⁶ O capítulo 3 discute essa questão mais detalhadamente.

autoria indígena. Enquanto sistemas de significação, fazem parte das modalidades narrativas dos povos indígenas do Brasil e das Américas. A intenção, portanto, é interpolar a definição ortodoxa de escrita de tal forma a começar a levar em conta tanto sistemas verbais quanto não-verbais de comunicação gráfica. Uma vez assim feito, acredita-se que estaremos numa posição de lidar com as questões sociais e de letramento, ambas relacionadas à escola indígena.

Ponto Nodal 1: A DIVISÃO ENTRE TEXTO MNEMÔNICO E TEXTO PLENO

O ponto de partida adotado por grande parte dos estudiosos, dedicados a definir a escrita, dentre os quais Gelb, De Francis e Coulmas, é a crença na possibilidade, aberta ao leitor de textos alfabéticos, de tomar posse do conhecimento, supostamente contido na efemeridade do fonema, simplesmente por meio da sua transferência para a imobilidade gráfica do grafema. O enaltecimento à conquista da escrita fonética-alfabética advém daí. Torna-se claro que, para esses autores, localizados no *locus* de enunciação eurocêntrico, conhecimento restringe-se à gama de conceitos, categorias e classificações a qual perfaz a imaterialidade tipológica e abstraída da experiência fenomenológica de mundo, produto linear e seqüencial, fruto da capacidade inerente à mente de linearizar tudo com o qual entra e contato.

Como vimos na primeira parte dessa tese, o conhecimento indígena, por outro lado, é construído a partir da materialidade topológica da experiência do corpo inserido em lugar, e perfaz-se em processo não-linear e em transformação constante. Enquanto processo, o conhecimento indígena não é estático e nem fixo, e é de se esperar que não se coadune com a imobilidade imposta a ele pelo par fonema-grafema firmemente interligados entre si.

Apesar de deixar claro, desde o princípio, a definição de escrita a qual aderem, qual seja a de escrita em sua forma reduzida de representação fiel da linguagem, esses autores não deixam de incluir em suas discussões uma boa parcela de análise do que denominam ‘recursos mnemônicos’ (*mnemonic devices*) que consideram como não-escrita: sistemas complexos de escrita de povos e culturas tidos como de tradição oral, como por exemplo os *quipus* dos Inca e os *wampums* dos Anishinaubae. Sendo assim, oferecem um ponto nodal a partir do qual pode-se iniciar uma discussão a respeito da cisão oral-escrita que perpetuou-se no discurso da academia em geral e que vai se refletir nas decisões que envolvem confecção de programas e

currículos para a escola para índios no Brasil, como será visto em mais detalhe no capítulo 6 desta tese.

Segundo informação colhida no site <http://theory.csail.mit.edu>, *quipu* refere-se à única “língua ‘escrita’ do império inca” e constitui-se num sistema de vários nós atados em barbantes, por sua vez suspensos por uma corda mais longa. As cordas exibem cores variadas e sugerem informação codificada num sistema de significação relevante à sociedade incaica de então. Evidências colhidas junto às Cruzadas leva a crer que os quipus são portadores de dados relativos a censos, assim como de narrativas.



Fonte: <http://theory.csail.mit.edu/classes/quipu/>

A hipótese levantada por alguns estudiosos é de que as informações contidas nos *quipus* permitiam aos Inca consolidar seu domínio sobre seu reino, em todas as direções. Isto porque, sendo um recurso de comunicação portátil e fácil de carregar, permitia que mensageiros o levassem para todos os cantos do território inca. Desta forma, a classe dominante mantinha-se informada das condições econômicas de outras regiões do império de tal maneira a tomar providências cabíveis e assim evitar catástrofes, tais como secas e epidemias de fome.

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

tida como menor, de *recursos mnemônicos*. Ainda assim, reconhecem que era através dos quipus que os incas “enviavam mensagens, registravam suas leis e decidiam o destino dos territórios conquistados” – o que não parece ficar nada a dever, em termos de função, à escrita alfabética!

Baudin⁶⁷ (1972) fornece evidência que ajuda a compreender quão complexa - no sentido de não-linear emprestado ao termo - pode ser a narrativa contada num quipu.

Se um servidor do governo Inca quisesse descrever o reinado do primeiro Inca, Manco Capac e dizer que antes dele não teria havido qualquer rei, chefe ou religião e que no quarto ano de seu reinado Manco Capac havia conquistado dez províncias. E que a conquista dessas províncias lhe havia custado a vida de um certo número de guerreiros e numa província ele tomou posse de um milhar de unidades de ouro e três mil unidades de prata. Depois de ter conquistado todas essas províncias, ofereceu um banquete de agradecimento por sua vitória e para celebrar o deus-Sol.



The *Quipucamayú*: o guardador do quipu

Fonte: <http://www.spanish.sbc.edu/MMLatAm/Quipus.html>

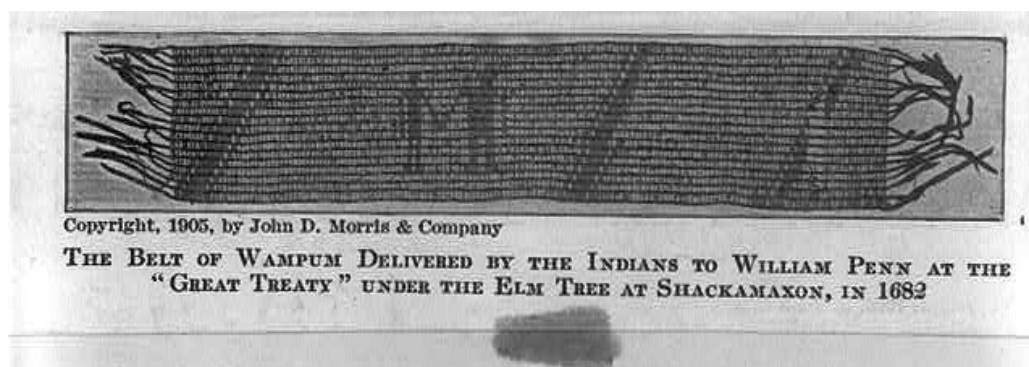
De acordo com o levantamento feito por esse estudioso francês, o Quipucamayú – guardião dos quipus – usaria uma corda preta, a cor que indicava tempo, como o barbante central no qual pendurar os outros. Neste barbante, suspenderia uma quantidade grande de barbantes sem cor, contendo um grande número de pequenos nós. Quando atingisse o centro da corda, faria um grande nó e colocaria um pedaço de linha carmim através dele, a cor do

⁶⁷ BAUDIN, L. *A Socialist Empire: The Incas of Peru*. (Translated from the French by Katherine Woods). Toronto, London & New York: D.Van Nostrand Company, Inc., 1972

Inca. O leitor de quipu, ao ver esse sistema complexo de linhas, barbantes e cordas, atadas em nós faria a seguinte leitura:

[a]ntes do primeiro imperador (linha carmim), por muito tempo (muitas linhas e nós), o povo não tinha tido nenhum governante (nenhuma linha de cor escarlate), nenhum chefe (nenhuma linha de cor roxa escura), nenhuma religião (nenhuma linha azul), e nenhum departamento administrativo (nenhuma linha de cores variegadas) o que o levaria a concluir que não teria havido nada. Na linha escarlate teriam sido feitos quatro pequenos nós para dizer que os eventos sendo recontados ocorreram no quarto ano daquele governante; e ao nó central ele ataria uma linha cinza que teria amarrado com dez pequenos nós para indicar as províncias que haviam sido conquistadas. Cada um desses nós teria amarrado a ele uma linha verde na qual ele indicaria com nós o número de inimigos mortos e acrescentaria pequenos pedaços de linha para indicar as suas províncias. Desta mesma maneira, acrescentaria um barbante vermelho, a cor do exército imperial, para descrever o número de homens mortos e suas províncias de origem. Para descrever a natureza e quantia do tesouro ganho, um barbante amarelo, para indicar ouro e um branco, para prata, seriam suspensos nas linhas das províncias das quais teriam sido retirados. Nesta linha, nós seriam feitos em linha amarela para indicar mil e na linha branca nós seriam amarrados para indicar três mil. Por fim, ele adicionaria uma linha entrelaçada em três cores com as cores azul, branco e amarelo para indicar o deus que residia no céu (azul) e criava prata (branco) e ouro (amarelo) e para mostrar que uma celebração havia sido feita em sua homenagem (Baudin: 1972, 126-7, citado em <http://www.spanish.sbc.edu/MMLatAm/Quipus.html>, acesso em 22/02/2007).

Segundo informação colhida no site <http://www.thebeadsite.com/FRO-WAPM.htm>, wampum (*wampumpeake*) refere-se a contas tubulares e pequenas feitas de conchas brancas ou roxas. Normalmente, wampums eram tecidos na forma de cinturões.



[Wampum william penn greaty treaty.jpg](#) (21KB, MIME type: image/jpeg)

O contraste claro-escuro das contas permitia que se obtivessem desenhos a partir da manipulação do conjunto. Esses desenhos exibiam significados definitivos cuja interpretação era considerada uma tarefa importante. Em geral um homem era designado na comunidade indígena como o guardião do wampum e era responsável por guardar o cinturão de seu povo e exibi-lo quando necessário. Os cintos de wampum eram trocados em ocasiões especiais, muitas vezes como forma de acertar pendências relativas a tratos acertados entre comunidades diferentes. No caso de ocorrer disputa entre dois grupos que tivessem trocado cintos, o guardião trazia o cinto apropriado e recitava os termos do tratado original a partir da leitura dos desenhos. A Confederação Iroquois valorizava wampums de maneira especial. Wampum era utilizado para convocar reuniões do conselho, designar os assentos dos membros na ordem estipulada, dirigir-se ao conselho, eleger um chefe, destituir um chefe, numa cerimônia de adoção, para indicar luto, como registro de conquistas, assim como presente e ornamento.

Em “The Wampum Belt Tells Us...” Johnston (2004, p.69) assinala para as ações do *mazhinawae* (o guardião do wampum dentre os Anishinaubae) à medida que faz a leitura dos desenhos do cinto de wampum, neste caso uma “crônica da história do povo” (p.75) Anishinaubae. “Por centenas de anos antes da chegada dos brancos, o cinto de wampum tinha recebido poucas adições ao seu conjunto. Era como se nada tivesse valido a pena registrar, nenhuma guerra, nada a não ser a paz.” E o narrador refere-se a uma grande cerimônia de congraçamento durante a qual o *mazhinawae* é convidado a “contar a história dos nossos povos e assim nos lembrar quem somos e o que o Grande Mistério nos tem presenteado” (p.77). E seguem-se os movimentos feitos pelo *mazhinawae* durante a leitura do wampum:

“Com o Cinto Wampum dobrado sobre seu braço esticado, Abeedaussimoh [o guardião do wampum, neste caso] apontando para os dois desenhos das duas canoas com mastros na frente e atrás tecido no cinto, começou” (p.77). E, ao longo da narração, outros movimentos desse tipo se sucedem: “o *mazhinawae* fez uma pausa, apontando para uma imagem de um homem com um pau”; “aqui o *mazhinawae* pôs o dedo sobre a imagem da cruz”; “o *mazhinawae* passou o dedo ao redor de uma figura oval que envolvia vários teepees” e assim sucessivamente até o final da narrativa.

Classificar *quipu* e *wampum*, assim como vários sistemas de representação indígena, no rol de recursos mnemônicos faz parte da prática de descrever os sistemas de significação de tradições tidas como orais a partir do *locus* de enunciação eurocêntrico modernista que

coloca o texto alfabético como única modalidade capaz de encerrar, em si, pensamento de caráter lógico-científico. Dentro desta ótica cientificista e textual, outros sistemas de significação são tidos como incompletos, incapazes de representar pensamento científico. Não sendo pleno, esses sistemas de significação são classificados como recurso mnemônico e distinguem-se de texto pleno por desempenhar somente o papel de guiar o narrador, oferecendo pontos de lembrança ao longo da narrativa.

O *quipu* Inca é descrito por Cummins (1994, p.192), por exemplo, como “recurso mnemônico de nós e barbantes usados para lembrar várias categorias de conhecimento andino.” *Quipu*, segundo Cummins (*ibidem*, p.193) baseia-se numa comunicação realizada através do uso de “barbante, nós, centenas de cores significativas, sensibilidade táctil, registro não-linear sem suporte ou superfície de apoio” elementos essenciais para a sua composição e uso. Seguindo a tendência dos “difusores da escrita”, Cummins recai na visão equivocada, de minorar o papel do *quipu* ao classificá-lo como “recurso para a memória.” Qual seria, no entanto, a diferença entre o texto alfabético e o *quipu*, para mencionar somente um dos sistemas de significação dos povos indígenas?

A partir da perspectiva da “grande divisa” adotada por Gelb e seus seguidores, *wampum* recebe o mesmo tratamento, ou seja, é prontamente classificado como um sistema de significação ‘menor’ quando comparado à escrita alfabética, uma vez que também é colocado junto ao que o autor considera sistemas mnemônicos de registro. Isto, apesar do autor dedicar certo espaço para explanar sobre sua eficácia comunicativa entre os indígenas norte-americanos. *Wampums*, na sua forma mais simples, são barbantes coloridos usados para “transmitir mensagens de acordo com as convenções de cor dos Índios Americanos.” Dentre os Cherokees, lembra o autor, “a cor branca é usada para indicar paz ou alegria, a preta para morte, vermelha para sucesso ou triunfo, a azul para derrota ou dificuldade” (GELB, 1965, p.19). As formas mais sofisticadas de *wampum*, os cintos *wampum*, representam cenas e desenhos completos e, para Gelb, podem ser classificados dentro do “estágio descritivo-representacional,” o que revela sua adoção da perspectiva evolucionista para tratar do assunto da escrita. Esta é outra questão que dificulta uma visão mais justa das diferentes histórias, trilhadas pelos diferentes grupos sociais, no que diz respeito as suas diferentes trajetórias de relação com a escrita.

Ao não levar em conta as possibilidades colocadas por uma tradição oral, cuja ênfase nas trocas orais e, portanto, no contexto e na coletividade, questiona a autoridade dominadora da escrita alfabética, esses autores revelam a sua parcialidade e suas idéias preconcebidas,

visto que as sociedades que mantêm a tradição oral são exatamente aquelas mantidas à margem da sociedade de consumo; nada mais conveniente para justificar sua exclusão do que recorrer a um suposto atraso cognitivo em relação às sociedades avançadas, não por acaso, letradas, ao redor do mundo.

A distinção entre escrita tida como apropriada e escrita mnemônica é aceita amplamente, inclusive para discriminar escritas de grupos marginalizados como sendo, a partir dessa distinção, deficientes quando comparados com a escrita alfabética pertencente às sociedades dominantes. Mas essa distinção não suporta uma investigação mais aprofundada.

Elkins (1999, p.154) disputa a noção de recurso mnemônico ao equiparar todas as escritas pelo fato de apresentarem a mesma dependência da memória para se efetivarem e se perpetuarem como comunicação. Um texto em escrita mnemônica, segundo o autor, é assim considerado devido a duas características. A primeira, porque cada signo nesse texto não corresponde, necessariamente, a uma palavra, ou seja, não exhibe aquela relação biunívoca entre fonema e som exigida pelos teóricos clássicos da escrita. A segunda, porque tal texto só pode ser veiculado dentro de uma comunidade restrita de pessoas habilitadas em sua decodificação. Duas indagações surgem a partir daí: “Qual sistema de escrita não depende da memória, e que palavra não pode ser esquecida? Que sistema de escrita não serve a um grupo determinado de pessoas, em oposição a toda e qualquer pessoa?” Se um texto mnemônico, supostamente, “ajuda a memória” no lugar de ser um “registro permanente,” o que seria tido como permanente, exatamente. Tanto quanto um texto mnemônico pode vir a perder sentido uma vez que as pessoas habilitadas em sua leitura já não estejam mais vivas, também um registro tido como permanente – um texto escrito alfabeticamente – corre o mesmo risco. A questão não parece ser qualitativa, mas de número. O que pode ocorrer é que um número muito reduzido, ou mesmo uma única pessoa, seja versada em determinado texto mnemônico. Mas este não é o caso dos sistemas de escrita que temos tratado aqui, quer seja, quipus, wampums e ledger drawings, todos amplamente divulgados e disseminados por populações numerosas de ‘leitores.’ A insistência em desmerecer os sistemas de escrita de culturas de tradição oral em contraposição aos das culturas de tradição escrita só pode ser entendida a partir de outras justificativas.

Havia interesse em desmerecer as sociedades cuja ênfase era na comunicação oral como justificativa para a exploração de seus recursos e sua força de trabalho. Como afirma Chamberlin (2003), no entanto, não há como perpetuar uma distinção categórica entre tradição oral em contraposição a tradição escrita, pelo menos na forma como oral e escrita

foram repassados a partir do colonialismo. O que não significa dizer que não haja culturas que tendam mais para a expressão oral e culturas que tendam mais para a escrita. A questão passa a ser, portanto, onde colocar a linha divisória entre oral e escrita, se é que deveria haver qualquer linha divisória. Afinal de contas, há inúmeros artefatos – como os quipus e os wampums – que acompanham as performances orais de povos indígenas ao redor do mundo, tão centrais à comunicação quanto suas narrativas e canções. Como sugere Chamberlin “nenhuma sociedade de caçadores-coletores sobreviveria um único ano sem suas tradições sofisticadas de interpretação e avaliação de signos escritos, e a maioria destas sociedades deram origem a formas de escrita não-alfabética [...]”. Da mesma forma, não se pode deixar de notar que sociedades reconhecidamente de tradição escrita dependem, em grande parte, da comunicação oral. A fala exerce um papel central nestas sociedades ocidentais, supostamente sociedades que chegaram ao topo da evolução ao ‘conquistar’ a escrita alfabética. É só lembrar o que ocorre nos parlamentos, nas igrejas, nas campanhas políticas, no âmbito doméstico e veremos quão decisiva é a presença da comunicação oral.

Ponto Nodal 2: DIVISÃO ENTRE TEXTO E CONTEXTO:

Essas teorias clássicas de escrita promovem a noção de que o contexto é relevante somente para a leitura de pictografias e desenhos; a escrita alfabética, por sua vez, não depende do contexto. “A mensagem [contida na imagem] só pode vir a ser compreendida à medida que se tem contato com seu criador ou com a situação ou cultura que a produziu ou alguém que a possa interpretar para nós” (DeFRANCIS, 1989, p. 34). Com isso, DeFrancis revela sua intenção de comprovar a abrangência supostamente limitada da representação pictográfica, quando comparada à abrangência ilimitada da escrita alfabética. No entanto, tanto quanto qualquer representação, o texto alfabético também necessita de interpretação e contexto para ser compreendido. Não há como compreender um texto alfabético sem se recorrer ao contexto, pois, contrariamente à noção veiculada pelos difusores da escrita alfabética, o conhecimento não está contido no texto, mas sim, pertence ao contexto que criou o texto. Tanto é assim que há muitas possibilidades de interpretação de um texto, sendo aquela fornecida por seu criador uma dentre várias interpretações possíveis. Uma análise feita a partir da noção de discurso – linguagem em contexto e linguagem em ação – no lugar de linguagem e sua dependência na fala – traz uma nova possibilidade de apreciação do texto não-alfabético a partir de uma base teórica mais propícia. Mallery, que foi o primeiro a

realizar estudo das pictografias indígenas, refere-se à natureza ‘preconcerted’ da comunicação àquilo que DeFrancis vê como ‘prior-agreement’ (1989, p. 40).

Linguagem, para o lingüista ortodoxo, pode ser sempre transmitida linguisticamente, pois é codificada por meio de recursos lingüísticos conhecidos. Assim sendo, não é todo o grafismo ou todo o sinal gráfico que pode ser tido como lingüístico, nem é todo o texto que pode ser lido linguisticamente. A questão é que nenhum texto pode ser compreendido apenas linguisticamente; não basta que se decodifique os signos gráficos por meio dos conhecimentos lingüísticos. Não basta decodificar os signos gráficos para que se obtenha compreensão de uma mensagem textual.

Qualquer signo pressupõe um conhecimento prévio que é dado pelo compartilhamento desse conhecimento na comunidade cultural a qual se pertence. Com toda a ênfase que se coloca em ícone enquanto linguagem capaz de transpor diferenças lingüísticas, para uma pessoa que não se encontra familiarizada com determinados contextos – por exemplo, um aeroporto, ou uma comunidade indígena – ícones não terão o menor sentido, pois não existe uma ligação *natural* entre ícone e conhecimento. Ícones são determinados culturalmente: aprende-se a reconhecer os ícones e a fazer as relações com a linguagem.

Esses estudiosos clássicos colocam a escrita de povos indígenas numa categoria aparte do texto alfabético porque acreditam que somente este último é capaz de carregar em si o conhecimento. De duas uma: ou todos os textos, ou sistemas de significação, são mnemônicos ou todos eles são portadores de conhecimento.

Que uma linguagem seja um sistema de signos parece uma proposição evidente e fundamental que tem que ser levada em conta desde o início de um estudo voltado para a linguagem. Um signo, como sugere a definição tradicional, ou como Hjelmslev (1961) denomina, um signo-expressão, é caracterizado em primeiro lugar por se colocar no lugar de alguma outra coisa – portanto, podemos dizer que é definido por ter uma função: um signo exerce uma função, designa, denota; um signo é portador de significado. Significados, no entanto, e Hjelmslev deixa claro desde o início de seu tratado, são sempre contextualizados. Nem mesmo as menores subdivisões de significado têm independência suficiente para que se atribua a elas um significado lexical. Não há, portanto, como se perceber qualquer significado que não seja significado contextualizado. “Qualquer entidade, e assim sendo também, qualquer signo, é definido relativamente, não absolutamente, e somente por seu lugar no contexto” (HJELMSLEV, 1961, p.45). Torna-se um exercício inútil, portanto, tentar

contrapor significados que dependam de contexto àqueles que sejam independentes de contexto: todos os significados dependem de contexto.

Uma outra questão a ser considerada é que conhecimento nas culturas indígenas é sempre situado e contextualizado. Desta forma, o que o falante conhece porque vê a partir de seu ponto de vista, não é o mesmo que seu interlocutor conhece/vê, de outro ponto de vista; ou seja, diferentes situações levam a diferentes perspectivas – daí a denominação: perspectivismo indígena (VIVEIROS DE CASTRO, 2000). Menezes de Souza conclui que o perspectivismo indígena é uma ‘filosofia que não privilegia qualquer ponto de vista, mas considera todos os pontos de vista, da mesma forma como todos os elementos da natureza, interrelacionados e mutuamente implicados uns nos outros. “Não há, portanto separação entre sujeito e objeto; aquele que vê também é visto” (*comunicação pessoal*). Dentro desta dinâmica, aquilo que é visto/conhecido por uma pessoa, individualmente, é qualitativamente diferente daquilo que é visto/conhecido por outra pessoa no grupo; mas aquilo que é visto pela comunidade como um todo é o que detém maior valor social.

As línguas indígenas incorporam, através de sufixos, esses diferentes pontos de vista e perspectivas. No entanto, isto se perde na transição para a escrita alfabética que não contempla estas particularidades da cultura indígena. Vem daí o fato de que para o índio a escrita alfabética não é capaz de preencher a expectativa de definir as diferentes perspectivas, e sendo assim, não sendo contextualizado, o conhecimento que a escrita alfabética supostamente detém, não é considerado como tal pelos membros da sociedade indígena.

O conhecimento contido na escrita alfabética, a partir da perspectiva indígena, não “pode funcionar de forma independente”, mas tem que ser contextualizado: [...] essa contextualização, ausente na escrita alfabética, necessita ser incluída por meio de indicações visuais (“pictografias”) de perspectiva e contexto” (MENEZES DE SOUZA, *cópia pessoal*)

Apropriação seguida de transformação do conhecimento não-indígena, ainda com base no perspectivismo indígena, são ações pertinentes à dependência vital que as sociedades indígenas exibem em relação à alteridade. Essa relação com a alteridade pode adquirir tanto dimensões reais quanto simbólicas. Menezes de Souza explica que “este mecanismo social requer a apropriação periódica (muitas vezes física ou simbolicamente violenta) da diferença, no lugar das trocas pacíficas de identidades.” Consoante à filosofia do perspectivismo, esta verdadeira antropofagia se dá pela necessidade de “ganhar acesso à perspectiva do outro” sem que isso signifique uma perda de sua própria, uma vez que perspectiva é algo que permanece sempre “solto, móvel e dependente de um locus.” Uma vez que essas diferenças –

conhecimentos, pessoas, símbolos, tecnologias, ferramentas, artefatos, etc. – tenham sido apropriadas, o próximo passo é submetê-las a um processo de transformação, antes que sejam consumidas.

As etnografias trazem evidência deste mecanismo de apropriação e transformação. Santos Granero (1993), por exemplo, referindo-se à experiência dos Amuesha e dos Campa, no Peru, no que concerne as técnicas espanholas de fundição e forja do ferro, fornece evidências de que os povos indígenas, ao entrar em contato com tecnologias e conhecimentos da cultura européia, incorporam estas tecnologias e conhecimentos a sua própria visão de mundo, inclusive moldando sua cosmologia às novas aquisições.

Ainda que minorado devido ao controle exercido pela interferência de tutores e assessores, este mecanismo de apropriação e transformação está presente no âmbito da escola indígena na forma de textos visuais inseridos nos livros didáticos com o intuito de complementar os textos escritos em língua portuguesa, vistos como deficientes por não serem capazes de incorporar a noção do perspectivismo indígena. Segundo a análise de Menezes de Souza (2004b), os textos multimodais assim inseridos no livro didático contrariam a visão modernista que elege as culturas detentoras da escrita alfabética como as únicas capazes de desenvolver uma apreciação crítica através de categorias metalinguísticas racionais e pensamento abstrato e descontextualizado, ausentes nas culturas orais. No entanto, e ainda segundo o mesmo autor, “o pensamento indígena é realizado em meio à prática, à ação, como no ouvir as narrativas e no observar as ações dos outros; não é abstraído nem separado da prática e descontextualizado, como é característico do pensamento eurocêntrico.”

Ponto Nodal 3: DIVISÃO ENTRE MEIO E MENSAGEM:

O mundo mágico-totêmico observado por DaMatta (2000, p. 140) é um mundo de “história fora da história,” “zonas de eternizações numa sociedade histórica, que conhece a efemeridade de todas as coisas”. Nesse mundo, busca-se unir o “continente da frase (seu ritmo, enunciado, elementos que a formam, etc.) com o seu conteúdo e suas intenções. Assim, a frase transforma-se na própria coisa ou emoção que ela própria está magicamente enunciando.” DaMatta, recoloca o problema que, a meu ver, é absolutamente central na motivação e natureza do que chamamos magia; qual seja: a tentativa de resolver o tremendo paradoxo colocado pela linguagem que é essa ruptura eterna entre as palavras e as coisas.

Quipus não deveriam ser vistos como elemento isolado da representação andina, senão como parte do desenvolvimento da tecnologia de tecelagem, meio fundamental de expressão daqueles povos. Segundo Houston (1994), embora os europeus aceitassem o valor da tecelagem enquanto bem de capital, achavam difícil reconhecer que a estrutura do produto textil, como era o caso do *quipu*, fosse tão significativa quanto um desenho feito sobre sua superfície – ou seja, a estrutura como sistema de significação era a novidade que o europeu não conseguia absorver, quando comparada com o desenho feito sobre a superfície de outros suportes, como as pinturas e os desenhos feitos pelos Aztecas, por exemplo.

Outro exemplo pode ser encontrado na tradição Tukano de confeccionar bancos que servem como suporte sobre o qual se desenha os padrões geométricos formando, estrutura e escrita, uma unidade significativa. Neste caso também a estrutura é tão significativa quanto os desenhos feitos sobre sua superfície.

Na história de criação Tukano o Avô do Universo “sentou-se num banco de quartzo para criar o mundo e a humanidade” (BARRETO *et al.*, 2003, p.4). Um banco semelhante, desta feita esculpido em madeira, é confeccionado hoje em dia para servir de assento para o *kumu*, o benzedor.



Fonte: *Kumurô: banco tukano*, p. 7.

O banco cerimonial figura como elemento central para a cultura Tukano, parte do processo de identificação deste povo. A cada cerimônia o banco apresenta-se como peça textual da criação do cosmo encenada nas narrativas Tukano de origem. Sendo assim, o banco, da mesma forma que a escrita, desempenha o papel de remeter o ‘leitor’ ao contexto cultural ao qual pertence os elementos que compõem a realidade e a memória do povo Tukano. Lê-se um banco Tukano da mesma maneira como se lê um texto alfabético ou um

marco engravado na paisagem de um território ancestral indígena. O banco, tanto quanto o texto alfabético e o marco permitem a conexão com o contexto, onde se encontra o conhecimento nas cogitações da sociedade que os construiu.

Da mesma forma, quando se trata de padrões geométricos (*kene* dos Kashinawuá, *kusiwa* dos Wajãpi, *etc.*) feitos como parte da estrutura de cestaria, como pintura corporal, sobre a superfície de cerâmica e outros artefatos indígenas, torna-se incompreensível para a mentalidade europeizada vislumbrar sistemas de significação em itens que aparentemente servem outras funções que não a de significar. Essas questões demonstram a complexidade das equivalências interculturais.⁶⁸

Ponto Nodal 4: ESCRITA E “ESCRITA” : FONETIZAÇÃO E VISUALIZAÇÃO

A referência a “línguas naturais” como sendo inerentes à espécie humana faz crer que a linguagem é uma função garantida e definidora do humano, nos moldes cartesianos. Estudiosos ortodoxos da escrita vêm a necessidade de estabelecer tanto a universalidade quanto a plenitude das línguas naturais exatamente para, em seguida, poder afirmar que a ausência da escrita, vista dentro da perspectiva reducionista que a vincula à fala, equivale a uma inferioridade das sociedades humanas que não a desenvolveram em plenitude, ou seja, não alcançaram o patamar da fonetização tido como condição *si ne qua non* para a entrada no reduto superior da escrita plena. DeFrancis (1989, p.7) não exita em afirmar que “a língua falada plena é a característica definidora da espécie humana” o que acaba por sugerir que pessoas com deficiências auditivas, como os surdos, e pessoas portadoras de autismo que desenvolvem linguagens comunicativas dependentes de outros canais de comunicação que não a audição e a fala, não sejam tidas nem como humanas e nem como detentoras de linguagens plenas! Pelo mesmo critério, seria válido supor que este estudioso consideraria menos humana as sociedades indígenas que desenvolveram uma escrita que não tem na fala, mas sim na imagem visual, sua base de referência. “Toda comunicação humana baseia-se em uma das milhares linguagens faladas existentes” (*ibidem*, p. 9). Apesar desta constatação, as teorias de escrita existentes baseiam-se, em grande parte, em documentos deixados por sociedades já extintas, como os Sumérios e os Egípcios antigos. Se a escrita é dependente da fala para ser considerada plena, como avaliar esse vínculo uma vez que a linguagem falada

⁶⁸ Esta questão será tratada no capítulo 5 desta tese.

não seja acessível? De que forma essas teorias seriam revistas e modificadas face aos fenômenos contemporâneos de escrita, como o texto multimodal de autoria indígena?

DeFrancis (1989, p. 49) admite a presença de informação não-dependente de fonemas no texto fonético quando conclui que

pode-se transmitir significado de duas maneiras. A primeira, pelo uso de símbolos que representam sons e funções como *surrogates* da fala. A segunda, pelo uso de símbolos que trazem informações não-fonéticas. As duas, juntas, são combinadas em diferentes proporções em diferentes scripts. Juntas compreendem aquilo que [DeFrancis] denomina o ‘Princípio de Dualidade’ que constitui a base para todos os sistemas verdadeiros de escrita.

Ao admitir que a escrita fonética/alfabética, que categoriza como uma modalidade plena de escrita, utiliza símbolos que fornecem informações sem vínculo com a fala, DeFrancis possibilita que analisemos outras modalidades de escrita que também façam uso de símbolos não-fonéticos para se concretizar. Resta a possibilidade, portanto, de inserir nesta brecha assim aberta, linguagens não-fonéticas, não alfabéticas, baseadas, portanto, em outros sentidos que não a audição e a visão exclusivamente.

Em cima da constatação de que não há sistema de escrita que possa representar todas as “características e nuances” presentes na comunicação oral, DeFrancis admite ser necessário investigar de que forma e até que ponto a escrita tem que se afastar da representação fonética para alcançar êxito comunicativo. Sendo assim, surge a possibilidade de se considerar outras formas de representação – não-fonéticas – como capazes de perfazer comunicação.

Nas tradições indígenas, a escrita – na forma tanto de wampums e quipus⁶⁹, quanto na de “padrões geométricos” – volta-se para representação na forma de imagem visual, no lugar de som. *Kusiwa* refere-se à escrita dos índios Wajãpi do Amapá. Segundo Gallois (*manuscrito*), trata-se do “sistema de representação gráfica constituído por um repertório codificado de padrões gráficos que representam, de forma sintética e abstrata, partes do corpo ou da ornamentação de animais e objetos” como pode ser visto nas imagens a seguir:

⁶⁹ Ver capítulo cinco desta tese.



Kusiwa

Fonte: Revista Galileu, nº 150, jan. 2004

Por ser codificado, *kusiwa* obedece a certas convenções claramente estabelecidas e reconhecidas por pessoas competentes da sociedade wajãpi. *Kusiwa*, como sugere Gallois (*manuscrito*), demanda a participação de “ ‘especialistas’ na arte de narrar ou de elaborar as mais belas composições gráficas,” tradicionalmente, função de membros competentes da comunidade, normalmente pessoas mais velhas e experientes que dominam o conhecimento ancestral do grupo.

Como afirma a autora:

Considera-se, geralmente, que todas as pessoas mais idosas – homens e mulheres entre 40 e 60 anos – são depositárias da tradição. São pessoas designadas como *jovijãkô* – “nossos líderes,” um termo que só é aplicado a quem conhece e tem capacidade de transmitir os conhecimentos, modos de pensar e de fazer que herdaram dos tempos antigos

Se por um lado Gallois reconhece que a “assimilação de elementos estranhos é uma característica importante do sistema, evidenciando como essa forma de expressão cultural é capaz de incorporar o outro sem perder sua integridade,” quando se trata da tradução cultural que ocorre no contexto da escola, há dificuldade de aceitar esta dinâmica de “apropriação e transformação” anteriormente reconhecida como uma característica positiva inerente à *kusiwa*. Esta questão torna-se evidente no temor, expresso pela autora, em relação à mudança de enfoque em grafismo operada pela introdução de uma modalidade nova de desenho no contexto escolar, como fica claro no depoimento a seguir no qual estabelece uma comparação entre *kusiwa* (padrão geométrico) e desenho figurativo:

esta arte decorativa [*kusiwa*], que potencializa o prazer estético da decomposição e recomposição de elementos de um repertório, é completamente diferente das representações figurativas que os Wajãpi do Amapá também realizam hoje e que eles denominam – *a’ãga*, “imagens.” Esse termo, também utilizado para as fotografias, indica que algo da pessoa

ou do objeto representado – seu princípio vital – se fazem presentes (*sic*) no desenho. Trazer a alma de seres representados em desenhos não era parte da tradição ou do interesse dos Wajãpi e muitos adultos ainda desprezam esse estilo de representação, experimentado pela geração mais jovem, há muito pouco tempo, no contexto da escola”

Gallois revela, desta forma, um paradoxo: ao mesmo tempo que reconhece a capacidade de *kusiwa* de se apropriar e transformar os signos incorporados à cultura wajãpi, quando se trata desta mesma dinâmica aplicada ao contexto da escrita alfabética – ou seja, da apropriação e transformação da *kusiwa* do branco em escrita wajãpi – esta dinâmica é vista por um prisma negativo, o de colocar em risco a permanência da cultura wajãpi. Gallois recorre à noção de “enfraquecimento das lealdades culturais” proposto por Montero (1998, citado pela própria autora) para explicar o que ocorre no bojo do movimento da escolarização indígena na forma como vem sendo praticada no Brasil. A seu ver, um enfraquecimento das lealdades culturais ocorre, no momento, entre os Wajãpi do Amapá:

Por estarem muito envolvidos nos programas de alfabetização bilíngüe, um número significativo de jovens letrados vem procurando traduzir conhecimentos e adaptar novos instrumentos para o seu próprio universo cultural. Estão particularmente interessados em se apropriar da escrita, considerando o poder que nossa sociedade atribui a essa forma de registro e de transmissão do saber. E é nesse processo que os acervos culturais tradicionais e, em particular, suas variadas formas de linguagem não escrita, como o sistema gráfico *kusiwa*, se encontram **ameaçados**.

Implícito neste depoimento de Gallois está uma perspectiva reducionista de escrita – a noção de escrita como, necessariamente, representação da fala e não, como fica evidente nas modalidades de comunicação indígena, da visão interconectada com todos os sentidos. Também implícita está a noção de que escrita alfabética é uma tecnologia neutra, aplicável sem danos às culturas tradicionais ágrafas. Vista por essa perspectiva e acoplada à política de escolarização voltada para a inclusão proposta pelo movimento indigenista a partir de 1988 – uma faceta das políticas indigenistas assimilacionistas e integracionistas do passado – Gallois aponta como danosa à cultura wajãpi não a escrita alfabética, pertencente a um âmbito conceitual de abstração semelhante ao de *kusiwa* e que exhibe, portanto, maior risco de efetuar danos ao sistema de significação wajãpi, mas, sim, os desenhos figurativos produzidos a partir de imagens obtidas por experiências vividas em visões e sonhos.

Revela-se no depoimento de Gallois uma adesão à noção de cultura como algo imutável a ser preservado, e, portanto colocado em risco frente ao jogo de poder entre uma cultura subalterna e uma dominante. A cisão oral-escrita está aqui evidenciada por uma adesão à noção de escrita enquanto escrita fonética unicamente. *Kusiwa* é escrita, não há

dúvida, mas a autora – assim como a grande maioria dos etnógrafos da cultura indígena – não reconhece seus grafismos como escrita por não estarem atrelados à fala. Quando o professor indígena incorpora desenho figurativo a sua prática de escrita, ele está, na verdade, conservando a estrutura cultural indígena que dá maior importância à imagem – ao sentido da visão tátil – e representa esta característica cultural no desenho figurativo. Essas questões podem ser enfocadas sob a perspectiva da interculturalidade, o que vejo estar ausente nas discussões antropológicas de cultura.

Além disso, a escrita é comumente usada em associação à narração oral e à performance. Como constata Gallois (*manuscrito*) em relação à *kusiwa*, a “arte gráfica e [a] arte verbal se complementam por transmitirem os conhecimentos indispensáveis ao gerenciamento da vida em sociedade.” Significa dizer que, enquanto sistema de significação, a escrita não se restringe ao que está registrado ou inscrito, mas realiza-se enquanto diálogo com outros sistemas de significação, tais como a dança, o ritual, o canto e a narração oral de histórias.

Ponto Nodal 5: EVOLUCIONISMO: SISTEMAS LINEARES (ESCRITA) E NÃO-LINEARES (OU NÃO-ESCRITA)

O critério baseado na noção de fonetização, como visto acima, estabelece que só podem ser considerados escrita plena os sistemas de significação cujo referente é a linguagem falada. Atrelada à fonetização, a noção de evolucionismo fixa como parâmetro de avaliação, com marca máxima, as escritas alfabéticas – em contraposição às silábicas, as pictográficas, etc. – com a justificativa de que somente a escrita fonética e alfabética é capaz de representar fielmente a linguagem falada que é, por sua vez, única capaz de dar conta de exprimir plenamente os pensamentos humanos.

Presente nos estudos clássicos da escrita está primeiro, a insistência em analisar escrita dentro de um esquema evolutivo com início no uso descompromissado de ícones e o ponto máximo na conquista consciente do fonema; e segundo, a insistência em vincular escrita à fala, numa correspondência direta e restrita entre signo e som. Subjacente à evolução e à fonetização vamos encontrar a linearização, conceito construído culturalmente para o qual tempo, em detrimento de espaço, comanda as explicações dos fenômenos no mundo.

Linearização na forma de evolucionismo e fonetização estão, como vimos, na base de definições restritivas e tendenciosas de escrita que vinculam conhecimento exclusivamente à fala. Dentro deste quadro, escrita é tida como um sistema de signos (grafemas) atrelado a

outro sistema de signos (fonemas), manifestação privilegiada do pensamento (nicho do conhecimento abstrato, ocidental), que por sua vez, dentro de uma visão restritiva, é composto por linguagem interior.

Fonetização, de forma simplificada, pode ser definida como “fala (linguagem) visível” (*visible speech*) (DeFRANCIS, 1989; BOONE, 1994) e passou a ser ponto-chave considerado indispensável na avaliação retrospectiva de teóricos orientados por uma perspectiva evolucionista-positivista responsável por discriminar razões não-ocidentais cujos valores não-coincidam com os valores ocidentais. Não se pode dizer que a fonetização da escrita seja parte dos valores indígenas nas Américas. Como diz Boone, na América indígena, a fala visível não era um objetivo a ser alcançado (BOONE, 1994).

Segundo Ulmer (1985, p.8) uma escrita completamente fonética nunca se realiza; a escrita acaba reduzindo aquilo que não é fonético na linguagem falada. A linguagem escrita não é, nunca, uma transcrição exata da fala. Derrida observa, categoricamente que “*não existe escrita fonética*” (1976, p.39). Num nível de análise, pode-se afirmar que escrita e fala são discursos autônomos, independentes um do outro. Em outro, quando a escrita, de maneira consciente, tenta imitar a fala, consegue, quando muito, chegar próximo de seu objetivo – nunca ser uma cópia fiel da fala. Mesmo sem abrir mão de sua perspectiva centrada na linguagem, alguns estudiosos da escrita – Gelb, Hill, Sampson – admitem que a escrita alfabética é apenas um sistema parcial, pois falha em demarcar estruturas lingüísticas tais como as características prosódicas, a não ser parcialmente, expressa pela divisão em palavras e pela pontuação (GELB, 1965).

Relevante à suposta passagem da oralidade para a escrita, processo deflagrado nas comunidades ágrafas em seu contato com a escolarização, é a constatação de que, em seus primórdios, a “escrita era articulada com o desenho e as artes visuais em geral, nunca havendo mais do que uma associação descomprometida com o ato da fala, até que a fonetização transformou a escrita em uma representação da palavra falada”(ibidem). O próprio Gelb (1965) afirma não haver uma correspondência precisa entre aquilo que é falado e aquilo que é escrito, seus exemplos incluindo certos morfemas visuais tais como *spellings*, que transmitem significado somente quando escritos (homofonia). Para Derrida (1974), fonético e não-fonético não chegam nunca a ser qualidades puras de sistemas de escrita, mas características de elementos mais ou menos dominantes dentro de sistemas de significação em geral. Segundo este mesmo teórico, todos os sistemas de escrita jogam com dois valores: o

ideográfico e o fonético. A gramatologia aplicada é exatamente a busca por uma escrita que reconhece e procura chegar num equilíbrio entre estes dois valores.

Segundo Coulmas (2003), grande parte dos estudiosos da ciência da linguagem não adere à noção de que a invenção ou descobrimento da escrita tenha feito ou possa vir a fazer qualquer diferença nem no que diz respeito à definição de linguagem, nem em relação a como pensamos sobre a linguagem. Mesmo nos dias de hoje, a ortodoxia lingüística ainda se baseia nas afirmações feitas por Saussure no sentido de aceitar a total submissão da escrita à fala, uma herança aristotélica, a qual veio a se tornar uma noção chave para a lingüística moderna.

No entanto, em “Rethinking Writing”, Harris (2000) propõe uma reinterpretação alternativa à perspectiva saussuriana. De acordo com ele, o ponto cego no pensamento ocidental tradicional a respeito da escrita (e, de fato, outras formas de comunicação) está numa deficiência em perceber a sistematicidade envolvida. Segundo Harris, escrita para Saussure, não era um simples apêndice da fala. Sistemas de escrita são sistemas em si só, embora sirvam ou suplementem formas de comunicação oral. Para Saussure, portanto, o início de algo mais razoável em termos de escrita está no perceber o fato semiológico de que a escrita não é somente uma cópia ou imagem refletida da fala, e nem pode ser.

A escrita fonética, a partir da proposta feita por Harris de uma “semiologia integracional,” há que ser vista de forma diferente quando comparada àquela oferecida por Saussure e seus seguidores. A começar pelo fato da semiologia integracional oferecer uma noção radicalmente nova do que seja um signo (HARRIS, 2000, p.65). O signo de Saussure é dado num nível tal de abstração a se tornar um item totalmente descontextualizado. Já na concepção do signo saussuriano vamos encontrar o dualismo representado por um significante e um significado, atrelados um ao outro como duas faces de uma folha de papel; esta relação binária, por si só, já define o signo. Para a visão dualista saussuriana, um signo é diferente do outro por conta da diferença de significante (forma), de significado (sentido) ou de ambos. Está neste dualismo grande parte do fundamento do que seja representação na perspectiva eurocêntrica, como observa Foucault (*cf.* FOULCAULT, 1985). Ao reconhecer que o saber científico não passa de uma das formas possíveis de se compreender e interpretar este outro que o saber contrapõe a si mesmo e denomina a realidade, ou a dualidade sujeito-objeto imbricada na noção de representação ocidental, Foucault tem como objetivo retirar do discurso científico gerado pela epistemologia da modernidade a pretensão à exclusividade e torná-lo cômico de seus limites, de sua transitoriedade, de sua finitude.

A abstração do signo passa longe da proposta integracional de Harris. Dentro dessa proposta, o signo é sempre, e acima de tudo, um signo contextualizado, e reside aqui meu interesse por trazer a discussão proposta por esse autor para a apreciação da escrita indígena na forma de texto multimodal. Como visto no capítulo 2, *lugar* é o contexto natural onde ocorre a construção do conhecimento, da linguagem e da cultura indígena. Sendo assim, os signos que perfazem os construtos culturais indígenas só podem ser entendidos a partir desse contexto específico, dentro da gama de funções integracionais e de interrelações que ocorrem no grupo.

Pode-se dizer que o contexto está na base da proposta semiológica de Harris, isto é, um signo torna-se um signo porque exerce uma função integracional vinculada a uma série de atividades desempenhadas pelo indivíduo e pelo grupo. Por exemplo, um marco na paisagem – da mesma forma como sugerido pelo estudo de Basso junto aos Apache⁷⁰ – tem valor como signo porque faz parte das atividades cotidianas e das relações sociais, ou seja, exerce uma função integracional; torna-se um signo em virtude do papel que exerce dentro de um conjunto determinado de atividades. Assim também, como mostra Harris (2000, p.71), quando se toma como exemplo a escrita alfabética, uma letra, por si só, não carrega um valor semiológico, “a não ser aquele atribuído a ela pelo escritor ou leitor; e aquele valor depende de como a mensagem escrita integra comunicação entre eles. Resumindo, a função integracional, e ela por si só, é o critério para estabelecer o que o signo é.” A diferença entre as posições saussuriana e integracionista, é que para o estruturalismo de Saussure, “um signo é sempre uma unidade duplamente determinada (determinada tanto em forma quanto em significado); pois essa é uma condição para sua existência dentro do sistema ao qual pertence. Teoria integracional, por contraste, trata a indeterminação intrínseca do signo como base de toda a análise semiológica. Para os integracionistas, diferentemente dos saussurianos, “a questão de valores fonéticos das letras é pertinente somente aquelas práticas comunicacionais que envolvem a integração de escrita com fala. Até mesmo em escrita glótica, há características estruturais da forma escrita que são independentes de qualquer valor fonético. Inclusive, é a partir desta constatação – da falta de correspondência exata entre fala e escrita – que Derrida vai propor tanto uma nova gramatologia, quanto a desconstrução da metafísica ocidental, fato que será discutido mais adiante neste capítulo. A semiologia saussuriana é uma semiologia de códigos fixos, exatamente porque o signo saussuriano é descontextualizado, contrariamente a proposta integracionista de Harris que busca a contextualização do signo.

⁷⁰ A esse respeito, ver capítulo 3 desta tese.

Mesmo *langue* –aparentemente local ideal onde encontrar a prática de contextualização do signo apresenta-se como linguagem pronta, à espera de ser colocada em uso. Harris sugere que a primeira medida a ser tomada para se livrar da camisa de força representada pela fixidez do código, própria do signo saussuriano, é rejeitar a concepção que coloca contexto como algo extra, pertencente a algum lugar fora do signo em si. A diferença de abordagem, portanto, é o princípio de que **não** há signo sem contexto.

A ESCRITA RECONSIDERADA

A intenção de Ulmer em seu livro *Applied Grammatology* é abordar a aplicação das teorias de Derrida, não em termos de desconstrução [...] mas em termos de gramatologia” que ele define como “um nome que designa uma nova organização de estudos culturais” que é “antes de tudo um novo modo de escrever cuja prática poderia trazer as disciplinas de língua e literatura para uma relação mais *responsive* com a era da tecnologia da comunicação, na qual vivemos.” (4)

De acordo com Derrida, o projeto gramatológico pressupõe o entendimento de que a linguagem escrita, da mesma forma que a linguagem falada, também se desenvolve e se modifica, e que o desenvolvimento da escrita não necessariamente depende da evolução da fala (ULMER, 1985, p.7). Na evolução da escrita, um marco importante a ser compreendido é a *fonetização* da escrita. É necessário perceber que uma escrita puramente fonética é impossível e a escrita não deixa, nunca, de reduzir aquilo que não é fonético (*ibidem*: 8). Torna-se muito significativa, para a compreensão da passagem da oralidade para a escrita verificada nas comunidades indígenas, a constatação de que, em seus primórdios, a “escrita era associada com o desenho e as artes visuais em geral, nunca havendo mais do que uma associação descomprometida com o ato da fala, até que a fonetização transformou a escrita em uma representação da palavra falada” (*ibidem*). Gelb – historiador da escrita citado por Ulmer – afirma que não há como haver “uma correspondência precisa entre aquilo que é falado e aquilo que é escrito, seus exemplos incluindo certos morfemas visuais tais como *spellings*, que transmitem significado somente quando escritos (homofonia).”

Fonetização não é nada mais e nada menos do que a linearização, de acordo com Leroi-Gourhan (*cf.* LEROI-GOURHAN, 1965). Gramatologia confronta-se com a longa história da linguagem, período durante o qual tudo que fazia resistência à linearização foi

suprimido. “[E]sta supressão equivale à negação do caráter pluridimensional do pensamento simbólico originalmente presente no que Leroi-Gourhan denomina ‘mitograma’ ou escrita não-linear (pictográfica, escrita própria do pictograma).” “No mitograma, o significado não depende da sucessão, da ordem do tempo lógico ou da temporalidade irreversível do som. O esquema linear de revelar presença onde a linha liga a presença final à presença original de acordo com a linha reta ou com o círculo tornou-se um modelo, Derrida diz, e como tal inacessível e invisível. Dada a demonstração feita por Heidegger de que este conceito mundano de temporalidade (homogêneo, dominado pela forma do agora e do ideal de movimento contínuo, reto ou circular) é o conceito determinante de toda a ontologia, de Aristóteles a Hegel, e dado o pressuposto de que a linearidade da linguagem dá-se graças a este conceito de tempo, Derrida conclui que “a reflexão sobre a escrita e a desconstrução da história da filosofia tornam-se inseparáveis” (DERRIDA, 1974, p. 86, cit. por ULMER, 1985, p.8). Para a gramatologia aplicada torna-se essencial a reflexão sobre a escrita.

A subordinação da escrita à fala – da ‘fonetização,’ ou seja, o uso de símbolos que representam os sons da fala – não pode ser total, pois a escrita fonética esbarra no intervalo, no espaçamento, no que Derrida cunhou como ‘*différance*.’ Derrida acredita que será a partir das “margens ou bolsões dentro da foneticização” que a gramatologia começará a contrapor os efeitos de linearização” (*ibidem*, p. 9). Aqui reside também a possibilidade de ver os desenhos produzidos pelos indígenas, na situação de contato com a escrita alfabética – tanto no caso dos *ledger drawings* quanto das ‘cartilhas’ –, como contraposição aos efeitos da linearização imposta pelo texto verbal que os acompanha. Neste mesmo sentido, pode-se pensar na proposta do livro indígena como algo situado para além do livro eurocêntrico. No lugar da linearização contida em textos puramente verbais, o livro indígena incorpora a emancipação da escrita em relação à fala na forma de uma escrita não-alfabética, multidimensional e multimodal.

Derrida sugere que no eterno adiamento da significação, do fechamento do significado, reside a possibilidade de reverter a subordinação da escrita à fala. Já que há um deferimento, um espaçamento, é aí que vai se alojar o novo, em termos do que seja a escrita. Na verdade, o que Derrida deseja é desbancar a linearidade - e ele propõe duas frentes: a desconstrução – uma metodologia voltada para a crítica do logocentrismo, da metafísica ocidental – e a análise da escrita fonética. Assim separadas com o intuito de facilitar o estudo da gramatologia, elas estão, na realidade, intimamente entrelaçadas, pois a filosofia ocidental é inaugurada na própria escrita fonética.

Derrida percebe que “todas as revoluções em filosofia, ciência e literatura que ocorreram durante [o século XX] podem ser interpretadas como choques que gradualmente estão destruindo o modelo linear”. Não seria neste espaço que as culturas ‘marginais’ vêm a possibilidade de se inserir e provocar uma revolução contra o domínio da linearidade – história, marxismo, escrita fonética, temporalidade, lógica, racionalismo, narrativa – através de mecanismos tais como a performatividade, o trickster, a escrita pictográfica, etc.? Não seria a narrativa um território adequado a esta revolução? Na passagem da narrativa oral para a escrita, a ‘de-fonetização’ torna-se possível na medida em que se questiona a linearidade da escrita. O narrador vê para além da fonética.

Escrita passa a denominar qualquer ‘inscrição’ (*inscription*), seja ela literal ou não, mesmo aquela que “distribui no espaço” algo estranho à ordem da fala: cinematografia, coreografia, e também escrita pictórica, musical e escultural. Ainda segundo Ulmer, todas estas manifestações da escrita, embora tão visivelmente diferentes, trazem em comum um elemento irreduzível e invisível – o *gramme*, ou grafema, o ‘traço’ (*the trace*): daí, a gramatologia. Um gramatologista pode estudar toda esta gama de material, tratando deles como um conjunto. É assim que a gramatologia participa na tendência atual para a formação da transdisciplinaridade que marca o fim da época da especialização.

Gramatologia ocupa-se de todos os tipos de inscrição no momento que propõe que “qualquer forma de conhecimento ou modo de saber relaciona-se com a escrita.” (ULMER, 1985, p.10) Em outras palavras, escrita, vista de forma ampla, enquanto inscrição e não simplesmente escrita alfabética, exerce o papel de representação de conhecimento e não meramente de fala. Sendo assim, e não estando a escrita enquanto inscrição atrelada somente à fala – e conseqüentemente à audição – torna-se necessário verificar os outros canais de comunicação aos quais esta nova concepção de escrita está atrelada. Da mesma forma, o estudo da escrita, agora concebida em sua forma mais ampla, para além da fonetização, transfere-se do âmbito reducionista da lingüística para se alojar no âmbito da comunicação. E é aqui que a narrativa indígena – portadora da identidade e do conhecimento indígena – concretiza-se na forma de desenho figurativo: um desenho que narra – e portanto, é portador do conhecimento indígena⁷¹ sem, no entanto, restringir-se à linearidade da escrita alfabética.

⁷¹ Adota-se aqui a noção de narrativa enquanto portadora não só de identidade, mas também de conhecimento.

ESCRITA INDÍGENA:

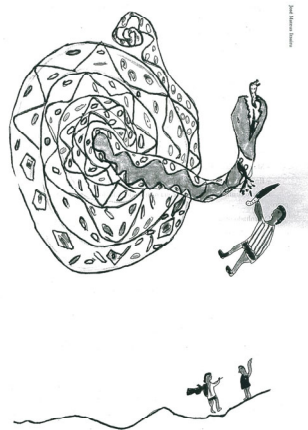
Escrita indígena neste trabalho é vista enquanto prova, ou mesmo comprovação, de hibridismo cultural. No lugar de identidades essencializadas e atávicas, a proposta é promover uma perspectiva de identidade híbrida – isto é, o reconhecimento de que a diferença só é reconhecível na relação com o outro. Pretende-se verificar a situação de contato entre a performatividade indígena e a escrita alfabética dentro de uma perspectiva pós-colonial que propõe que a cultura indígena, no lugar de aculturação, realiza uma apropriação e transformação dos objetos culturais ocidentais com os quais entra em contato – entre eles a escrita alfabética – de forma a adaptá-los a sua própria perspectiva epistemológica. Em outras palavras, a cultura indígena realiza o que veio a ser definido sob o nome de *autopoiese* (cf. MATURANA & VARELA, 1995) – isto é, como qualquer organismo vivo, processa aquilo que vem de fora de tal forma a render o que é estranho em algo genuinamente seu, garantindo, dessa forma, sua sobrevivência cultural; realiza mudanças em sua estrutura para conservar sua organização, ou seja, muda para continuar a mesma.

A observação do ciclo de mudança de pele da cobra leva à lógica ameríndia, amplamente adotada, em relação à resistência à aculturação. Se por um lado a aculturação é tida, dentro da perspectiva dominante, como apagamento da cultura indígena, para o pensamento ameríndio ela é vista a partir da crença de que, tanto quanto a cobra ao trocar de pele, a cultura indígena muda para permanecer a mesma. O sentido que esta lógica ameríndia de mudar para permanecer o mesmo adquire quando se pensa na questão de autenticidade e autonomia contrapõe-se à noção de que falar pelo outro é desautorizar este outro. Tanto quanto pode ser visto, dentro da razão ameríndia, pelo menos no que diz respeito à América do Sul, esta questão não parece merecer, por parte da comunidade indígena, a importância que se quer dar a ela por críticos dominados pela lógica eurocêntrica.

Várias narrativas indígenas enaltecem a sabedoria e a engenhosidade da cobra. Para o sistema de significação ameríndio, este animal detém posição como símbolo singular do conhecimento.

166 Shenipabu Miyui

– Como nós fazemos?
 – Deixa. Quando dormirmos, nós mataram.
 Oh Kakabomem deixaram e dormiram. Então, a cobra e o macho mataram eles com cacete e com flecha. Mataram tudinho.
 O menino já estava um homem. Cresceu, cresceu... E ficou homem.
 – Bom, você já está matando gente. Agora nós vamos subir no outro igarapé. Não vamos por aqui, subindo, subindo, bem na cabeceira.
 Passaram perto da boca e depois seguiram uma perna do igarapé.
 – Agora, nós vamos matar rancho para levar para sua mãe.
 Ficaram no tapiri, matando veado, anta, porco... todos os bichos que passaram.
 Então moquearam, moquearam bem as carnes.
 – Agora, vamos fazer uma pedra para levar as carnes dentro.
 Fizaram uma pedra bem grande.
 – Cadê todas as carnes moqueadas! Onde você botou?
 – Está tudo aqui.
 – Você não pode com o peso.
 A cobra baniu a pedra nas costas e saiu andando, andando. Até que chegaram num campo bem perto da casa da mãe do menino.
 – Bem, vou deixar você aqui. Agora eu dou ao meu filho um urpão para matar caça. Vou ensinar o segredo. Você não vai contar para ninguém. Vou ensinar só para você. Faz assim como eu estou ensinando, mesmo! Pegue assim!
 – Tá.
 – Não vai dizer para ninguém, senão eu tomo de volta o urpão e você fica panema.
 – Tá.
 – Eu vou ficar por aqui, escutando. Não vou sair daqui.
 – Tá.
 – Quer levar sua carne? Pode levar. Entregue a sua mãe.
 O menino pegou a pedra e carregou nas costas até sua mãe.
 A mãe dele andava chorando, chorando, já com a cara inchada. Chorava, chorava.
 – Mamãe, mamãe!
 – Você não é meu filho. Eu quero meu filho mesmo.
 – Sou eu mesmo, mamãe!
 – Não, filho de ouro eu não quero. Eu quero meu filho mesmo. Não sei onde foi o meu filho. Estou com saudade.



Fonte: *Shenipabu Miyui: história dos antigos*. p.166-167.

A perspectiva assim proposta permite que se veja a sociedade ameríndia menos como vítima de uma sociedade envolvente e dominante e mais como uma sociedade que utiliza estratégias transculturais reconhecidas pela teoria pós-colonial, tais como a tradução cultural, a ironia e a mímica, e garanta, dessa forma, sua sobrevivência cultural.

CONCLUSÃO:

Visto a partir da ótica da diferença colonial, pode-se dizer que não há a consciência de que modelos de escrita possam ser culturalmente específicos e localizados e não universais ou ideologicamente neutros e transparentes (*cf.* MENEZES DE SOUZA, 2005). Programas de educação voltados para o estabelecimento de escolas para índios no Brasil têm sido desenvolvidos ao redor do conceito de ‘escritismo’ ou ‘grafocentrismo’ verificado por Harris (1980; 2000) e Menezes de Souza (2003), respectivamente. Significa dizer que priorizam a escrita alfabética a tal ponto, que passam a negar a tradição oral das culturas indígenas.

Para além do par grafocentrismo/fonocentrismo, este capítulo sugere o conceito de performatividade, no lugar de oralidade, como denominador mínimo para o estudo da tradição oral indígena. Porquanto performatividade, como veremos no próximo capítulo, está atrelada à interconexão de todos os sentidos para se realizar, a oralidade é tida como dependente da audição exclusivamente. Somente o conceito de performatividade é capaz de dar conta de toda a gama de expressões comunicativas pertinentes à tradição oral indígena, tais como o desenho – figurativo e padrão geométrico – as celebrações e os rituais religiosos e de iniciação, parte intrínseca aos processos de aprendizagem indígena. Enquanto a educação escolar voltada para índios continuar a prezar o “cientificismo” ou a “cientificidade”

(ALMEIDA, 2006; BARROS, 1994, respectivamente) proposta por uma noção eurocêntrica de educação escolar, tais expressões culturais continuarão a ser tratadas como pertencentes ao rol das coisas alheias aos processos de aprendizado tidos como apropriados pelos “disseminadores de escrita alfabética” (MENEZES DE SOUZA, 2001). De acordo com Menezes de Souza (2001), orientados pelo ‘senso comum’ e dominados pela crença na neutralidade e autonomia da escrita alfabética, os disseminadores de escrita alfabética, atuando junto aos programas de educação escolar para índios em todas as suas fases – de planejamento, implementação e condução dos projetos nas aldeias –, acabam por inibir e desprezar as “práticas heterogêneas e sinestésicas” advindas da performatividade, verificadas na atuação dos professores e aprendizes indígenas em suas “interações com a escrita alfabética” (*ibidem*, p. 172) “A escrita, não sendo ideologicamente neutra, requer por parte de seus disseminadores uma consciência crítica [...] redobrada” que opere uma mudança de perspectiva capaz de colocar um fim a séculos de “violência simbólica” praticada contra essas culturas (*ibidem*).

Capítulo 5

MULTIMODALIDADE: IMAGEM E REPRESENTAÇÃO

Images slip free of the “terms and types” on which the Western mind has grown dependent for meaning.⁷²

[Roland] Barthes derives [from outside the “sentence”] a language of performativity to contest the pedagogical. Writing aloud is the hybrid he proposes in language lined with flesh, the metonymic art of the articulation of the body not as pure presence of Voice, but as a kind of affective writing, after the sumptuousness or suffering of the signifier. [...] This affectivity exceeds the linearity of the written or spoken transference and allows us to grasp the space of the body in writing [...]⁷³

Locus de enunciação é definido por Bhabha (1994) como um "terceiro espaço" no qual a construção de sentidos ocorre como parte de uma encenação dialógica própria ao jogo de diferenças; corresponde ao contexto sócio histórico e ideológico do usuário da linguagem. Localiza-se entre as fronteiras culturais, portanto, nem no espaço do discurso global do colonizador, nem no discurso local do colonizado. Exatamente por localizar-se neste espaço intersticial entre culturas diferentes, o *locus* de enunciação é perpassado por diferentes discursos e signos, reconhecidos e fortalecidos pela perspectiva pós-colonial, atenta aos processos de descolonização do discurso subalterno, como visto no primeiro capítulo desta tese.

Pertinente ao *locus* de enunciação, Bhabha (2007) sugere ‘hibridização’ como noção capaz de propiciar uma virada nas discussões a respeito de ‘minorização e globalização’ ou subalternidade e dominação, noção sobremaneira relevante ao tópico desta tese, voltado que é para o encontro de culturas de poder político desigual no espaço intersticial da escola. Hibridização possibilita que esses elementos hierarquizados e apresentados como opostos binários, de acordo com uma prática própria à metafísica ocidental, não mais sejam vistos como noções separadas, polarizadas e dicotômicas, mas como noções concebidas em sua relação dinâmica, mesmo dialética. A noção de hibridização insere-se numa perspectiva

⁷² Elkins, J. *The Domain of Images*. Ithaca & London: Cornell University Press, 1999, p. 143

⁷³ Bhabha, H. “Postcolonial Authority and Postmodern Guilt.” In: *Cultural Studies*. Grossberg, L., Nelson, C & Treichler, P.(ed.). New York: Routledge, 1992, p.56

intercultural e possibilita combater uma tendência generalizada a ver cultura como fator compartimentado, estanque e totalizado ao redor de produtos culturais.

Como resultado da adoção da interculturalidade como perspectiva que orienta os encontros culturais, representação, do ponto de vista pós-colonial, passa a implicar um processo de hibridização, uma vez que flui entre discursos diferentes. Bhabha (2007)⁷⁴ deixa claro o aspecto processual da construção de conhecimento quando visto a partir da ótica da hibridização. Para este teórico, hibridização é um

modo de conhecimento, um processo para entender ou perceber o movimento de trânsito ou de transição ambíguo e tenso que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social sem a promessa de clausura celebratória, sem a transcendência das condições complexas, conflitantes, que acompanham o ato de tradução cultural.

Desta forma, sob uma nova perspectiva intercultural, baseada na hibridização, o que está em jogo não é nem a incorporação nem a assimilação da cultura local, minoritária, pela cultura global, dominante, mas, como diz Bhabha “o reconhecimento de uma ‘relação dupla’” questão pertinente à tradução cultural presente no hibridismo.

O *locus* de enunciação pós-colonial, localizado como se encontra no terceiro espaço, ao invés de gerar enunciados fixos e totalizados passa a refletir o instante no qual o caráter artificial e arbitrário das fronteiras culturais fica evidenciado. Tal acontece quando signos são deslocados de seu enquadramento espacial e temporal e ainda se encontram, por assim dizer, em movimento, ou seja, não foram inscritos num outro sistema de representação totalizante. Esse deslocamento – ou interculturalidade – caracteriza o momento de hibridização do signo e, embora operado com a participação do sujeito, é, como mencionado, fortuito, aleatório, é uma interação contingente (BHABHA, 1994, p. 185). Contingente porque o significado não se encontra garantido pelo texto, mas depende, para se completar, da negociação ativa do interlocutor (ou leitor) à medida que transita entre texto e contexto. Não mais dependente exclusivamente do texto, o significado é construído pelo leitor a partir da dinâmica que se estabelece entre texto e contexto para a qual inferir é uma estratégia fundamental de significação. É nesse sentido que se pode dizer que uma leitura pautada por uma postura ativa por parte do ‘leitor’ de imagem torna-se condição para o sucesso comunicativo. O conceito de “imagem” adotado nesta tese refere-se, segundo Elkins (1999), ao conjunto apreendido, de

⁷⁴ Tradução feita por Menezes de Souza em “Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha.” In: *Margens da Cultura. Mestiçagem, Hibridismo e Outras Misturas*. Benjamin Abdala Junior, org. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

uma só vez, pelo sentido da visão interconectada com os outros sentidos. Sendo assim o conceito de imagem, como veremos adiante, é mais afeito à interculturalidade. A meu ver, a interculturalidade elimina a possibilidade de se pensar conhecimento exclusivamente enquanto representação mental e cognição e propõe em seu lugar imagem como modo de representação que se pauta pelo contexto e pela participação, de fato, do interlocutor para se realizar. Estas questões serão tratadas neste capítulo.

Neste capítulo, dedico-me a ampliar o conceito clássico de escrita, abandonando a visão restritiva imposta pelo par fonocentrismo/grafocentrismo, o qual se configura tanto na forma de um distanciamento da performatividade presente na tradição oral quanto na de uma “fuga do desenho” (ELKINS, 1999), e adotando uma postura que considere a performatividade e o desenho como parte da “interconexidade humana” (FINNEGAN, 1992).

Segundo a estratégia comunicativa proposta por Worth (1978)⁷⁵, construir significado a partir de imagem – categoria na qual incluo a composição multimodal de texto alfabético e texto visual de autoria indígena – pressupõe implicação ou intenção por parte do autor, mas também uma postura ativa de inferência por parte do leitor de imagens. Sendo assim, acredito que a opção crítica mais acertada – senão, a única – que resta ao estudioso externo à cultura indígena na tentativa de analisar o texto multimodal de autoria indígena parece ser uma que se centra no leitor – portanto o que se denomina crítica orientada para o leitor (*reader-oriented*). Isto porque, como afirma Belsey (1980, p. 42) em consonância com Saussure, “significados são construídos socialmente, e a construção social do sistema de significação está intimamente relacionada à formação social em si.” Na perspectiva da crítica orientada para o leitor, agência torna-se um fator fundamental. Enquanto agente ativamente envolvido na construção de sentido, o leitor se posiciona entre texto e contexto: tanto faz uso de seu conhecimento prévio do sistema de significação no qual o texto a ser apreciado se insere quanto recorre a sua habilidade de completar aquilo que está incompleto. Uma perspectiva de crítica orientada para o leitor tem como pressuposto que somente um grupo social pode gerar signos: significados e inteligibilidade é, por definição, fruto de interação social. Para Saussure (1970, p.42), “a comunidade é necessária para que os valores que devem sua existência unicamente ao uso e à aceitação geral sejam fixados”, ou seja, se a linguagem é a maneira como se articula experiência, ela necessariamente faz parte da ideologia, essa “somatória das formas como as pessoas tanto vivem como representam para elas mesmas sua relação com

⁷⁵ Ver discussão mais adiante neste capítulo.

suas condições de existência. Ideologia está inscrita nas práticas de significação – em discursos, mitos, apresentações e representações das formas como as coisas são.”

Para as teorias que se baseiam no pressuposto do papel fundamental que o leitor desempenha na efetivação da comunicação, o leitor não é visto como o receptor passivo de um significado previamente totalizado, mas sempre como agente ativo na construção de sentido. Cai por terra, portanto, a noção de conhecimento objetivo e passivo, pressupostos do realismo expressivo, baseado na definição aristotélica de mimese enquanto cópia ou imitação da realidade. Em seu lugar, o leitor aparece como agente que tem que atuar sobre o material textual a fim de produzir significado.

Por outro lado, para colocar o texto visual no âmbito da comunicação, tem-se que, necessariamente, retirar o predomínio dos sentidos da visão e da audição, sentidos cuja capacidade de auferir experiência não-tátil, à distância, promovem o texto verbal em detrimento do texto visual.

Finnegan (2002, p.5) adota um conceito de comunicação que pode vir a contribuir para a compreensão de outras modalidades de comunicação que não seja a verbal. Em seu livro *Communicating*, esta estudiosa da tradição oral deixa claro que a comunicação não está confinada simplesmente a mensagens lingüísticas ou cognitivas, mas também inclui experiência, emoção e o ‘não-dito’.

Comunicar é concebido como processo criativo humano no lugar de transporte de dados ou encontro de ‘mentes’, e vai para além da preocupação com ‘informação’ e ‘revolução da informação’ típica de muita discussão do momento.

A comunicação humana lança mão de muito mais do que o verbal, portanto, e Finnegan (2002, p. 5) lista os muitos “modos da interação e da vida humana” que se processam, tanto cara a cara quanto à distância, através de cheiros, sons, toques, imagens, movimentos, engajamento corporal (*embodied engagements*) e objetos materiais.” No lugar de comunicação enquanto proposta de atividade puramente cognitiva, acabada e pronta, propõe-se aqui comunicação enquanto interconexão, atividade sempre em andamento, necessária para a vida humana coletiva: a ‘dimensão ativa da interconectividade humana,’ como propõe Birdwhistell, fundador da abordagem que Finnegan adota em sua discussão. Para aquele autor, “todos [os] sistemas somáticos indiretamente influenciáveis do corpo humano oferecem potenciais para a interconectividade humana” (BIRDWHISTELL, 1968, p.

25- 26, citado por FINNEGAN, 2002, p.6).⁷⁶ Segundo Finnegan, um número considerável de analistas da comunicação humana têm se distanciado de “modelos passivos e descontextualizados da vida humana” para adotar, no lugar, uma perspectiva que dá ênfase aos “processos criativos, complexos, através dos quais os seres humanos interagem de forma ativa”. Paralelamente a essa mudança de postura, mudanças nas interpretações do que venha a ser a linguagem, permitem o abandono de um modelo que encara a linguagem como produto para favorecer um que vê a linguagem como processo e ação. Uma etnografia da fala, da performance e da experiência e um trabalho interdisciplinar sobre linguagem e interação social realizado por antropólogos e sociolinguistas, acabam por colocar no foco da discussão as dimensões processuais da linguagem – a idéia de que o significado é construído através da interação, da troca no lugar de estar garantido pela expressão do pensamento. Não há dúvida que as discussões iniciadas por Bahktin deram frutos aqui e fluem conjuntamente sem maiores problemas, numa abordagem renovada do que seja a fala e a comunicação: “não sistemas de signos independentes que carregam porções descontextualizadas de informação, mas modos de ação social criados por agentes humanos ao interagir em situações específicas” (FINNEGAN, 2002, p. 7).

Dentro de minha proposta de estudo, faz-se necessário abordar a tradição oral presente na cultura indígena a partir do conceito de comunicação enquanto interconexão dos sentidos. Isto porque tal conceito possibilita a inclusão de todas as modalidades de comunicação para além da verbal. No lugar de linguagem enquanto sistema cognitivo que, mesmo que venha a incluir as várias linguagens, ainda assim foca, em última análise, a tradução dessas várias linguagens para a modalidade central da linguagem verbal, proponho a possibilidade de que a partir do conceito da “interconectividade humana”, abra-se espaço para que a tradição oral seja analisada a partir da visão de que nem tudo tenha que vir a ser vertido para a linguagem verbal. Sinestesia e interconectividade ajudam a entender os processos comunicativos que ocorrem no texto multimodal de autoria indígena. Isso se dá de duas formas: através de dispositivos de oralidade inseridos na textualidade da escrita alfabética e através do desenho no texto visual, como parte do esforço de preencher a lacuna que o autor indígena percebe existir na escrita. Enquanto performatividade, o uso de dispositivos de oralidade e de desenho tem o sentido de aproximar o narrador de sua audiência, agora transformada em leitores e neutralizar, até certo ponto, o domínio exercido por uma única perspectiva – a do narrador –

⁷⁶ BIRDWHISTELL, R.L. ‘Communication.’ In: Sills, D.L. (ed.). *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan and Free Press, 1968, vol.3: p. 24-9.

imposta pela gramaticalidade do texto alfabético, ao introduzir a presença da audiência na tessitura do texto escrito, devolvendo-lhe uma dose de espontaneidade, própria da *performance* oral.

No lugar de uma oralidade vista a partir da perspectiva grafocêntrica da cultura escrita, o conceito de oralidade proposto aqui inclui sinestesia e interconectividade para a comunicação, bem mais, portanto, do que a fala restrita à oralidade. Sinestesia vem a ser um conceito fundamental na comunicação humana por retirar a predominância dos sentidos da visão e audição e incluir o “engajamento corporal” como fator implícito ao ato de comunicar. De acordo com Kress (1997, p. xvii) sinestesia reconhece que

maneiras diferentes de construir o significado envolvem formas diferentes de engajamento corporal com o mundo – isto é, não apenas através da visão, como ocorre na escrita, ou através da audição como ocorre com a fala, mas também através do tato, do olfato, do gosto, da sensação. Se concordamos que a fala e a visão levam a formas específicas de escrita, então devemos pelo menos perguntar se o tato. O gosto, o olfato, a sensação também levam a formas específicas de pensar. Em nosso pensamento, inconsciente ou conscientemente, nós traduzimos constantemente de um meio para o outro. Essa habilidade e esse fato da sinestesia vem a ser essencial para que os seres humanos compreendam o mundo.⁷⁷

A prática da polarização de conceitos e valores em binômios opostos de acordo com a lógica hierárquica herdada no pensamento ocidental está presente na própria classificação das linguagens – ou modalidades de comunicação – humanas. Assim é que as práticas não-verbais são automaticamente categorizadas como inferiores às verbais – seja por serem vistas como pertinentes ao emocional, no lugar do racional e do cognitivo, seja por se remeterem à ausência de algo que é valorizado – no caso o verbal – já que indicam, na própria denominação, uma ausência – *não-verbal*. Essas suposições, carregadas de julgamento de valor, não chegam a minorar o avanço que representa a inclusão, no estudo da comunicação humana, de categorias tais como o movimento, o espaço, os artefatos, o vocal (em contraposição ao verbal), e outras categorias aparentemente mais difíceis de analisar como o olfato e sons produzidos pelo indivíduo, como o bater de palmas, o assovio, etc., todos dentro de um critério de comunicação. Para Finnegan (2002) torna-se claro que as palavras, realmente, não perfazem o todo da comunicação humana.

Ao retirar-se, portanto, a noção de texto do âmbito exclusivo da lingüística e colocá-lo no âmbito da comunicação enquanto interconexão de todos os sentidos torna-se possível um deslocamento em direção à imagem, no lugar de palavra, para dar conta de apreciar o texto

⁷⁷ Tradução de Menezes de Souza (2001, p. 170)

multimodal de autoria indígena em sua totalidade de texto visual e texto verbal – e não somente na sua parte verbal, colocando, assim, em evidência a interculturalidade como valor mais propício à manutenção do respeito na diferença cultural.

O texto multimodal de autoria indígena, foco de estudo desta tese, encena sobre a superfície do papel – da cartilha, do livro – essa interculturalidade produtiva e criativa ao promover simultaneamente a comunicação verbal e a não-verbal e criar, neste encontro, o ‘excesso’ imprevisível e fluido que surge a partir da inter-relação entre as duas modalidades: o texto alfabético e o desenho figurativo e/ou geométrico. Interculturalidade produtiva porque, como será discutido no capítulo seis, tem o potencial de promover uma interrupção da razão eurocêntrica moderna responsável pelo tipo de letramento vinculado à escrita alfabética praticado também nas escolas para índios o qual impede que se adote um tipo de letramento vinculado à multimodalidade e à performatividade, mais afeito ao *locus* de enunciação indígena, centrado em *lugar*, reduto por excelência dos signos ameríndios presentes nos processos de construção cultural desses povos ágrafos. E interculturalidade criativa porque está vinculada à ‘tradução cultural’ (BHABHA, 1994; MENEZES DE SOUZA, 2004), prática situada no espaço intersticial, ou terceiro espaço – local, como sugere Bhabha (1994) onde tempo e espaço podem ser re-configurados – para a qual torna-se crucial o papel de ‘agente’ do professor indígena enquanto negociador entre sua cultura de tradição oral e a cultura dominante, logocêntrica e herdeira das teorias clássicas de escrita. A ação criativa do professor indígena pode ser vista como uma que subverte e redefine a concepção de signo lingüístico a partir de um *locus* de enunciação deslocado dos sistemas de representação mental inaugurados no modernismo eurocêntrico. Não se trata, portanto, conforme Bhabha (*ibidem*), de uma intervenção informada por um sistema de representação concorrente, mas de um lugar fronteiro, de alguma maneira fora dos sistemas de significações totalizantes e que é capaz, por isso, de introduzir inquietação e revelar o caráter fragmentário e ambivalente de qualquer sistema de representação. A eficácia da intervenção é também sempre contingente, aberta, indefinida, trata-se de uma ação dentro da área de influência do sujeito, mas fora de seu controle.

No entanto, há dificuldade, por parte do tutor indigenista, de perceber a ação intercultural do professor indígena, mesmo em se tratando, como já mencionado na Introdução desta tese, de um dos princípios supostamente norteadores da escola para índios na aldeia – o outro sendo a autonomia. Enquanto o professor índio realiza interculturalidade por

meio da prática transcultural de tradução cultural, o tutor indigenista segue adiante sua prática de resgate e preservação da cultura indígena dentro de uma noção de cultura enquanto produto estanque e totalizado.

Com base numa concepção renovada de cultura, quer seja, aquela possibilitada pela perspectiva intercultural reiterada logo acima, noções estanques e pré-estabelecidas de texto e narrativa podem ser interpoladas por uma ampliação do conceito de escrita. Para Menezes de Souza (2004, p.11) a escrita alfabética, assim localizada no espaço intersticial do *locus* de enunciação pós-colonial, pode ser vista “como mapa de contato e conflito intercultural.” Exatamente por sua localização no espaço intersticial entre a cultura eurocêntrica dominante e a cultura indígena subalterna é que uma ampliação conceitual de escrita – e aqui reside a tese que sustenta este trabalho – pode vir a ocorrer por uma reavaliação do papel desempenhado por lugar como engendrador de processos não-lineares presentes em culturas de tradição mais oral e performática.

Como vimos nos capítulos dois e três, espaço e tempo são dimensões ancoradas em lugar, ou seja, construídas enquanto experiência direta do corpo à medida que vivencia o ambiente local, circundante. Os signos e sistemas de significação construídos localmente são, portanto, resultado de uma concepção particular da relação entre espaço e tempo em lugar. Ocorre, porém, uma tendência à homogeneização cultural feita a partir da adoção de um único locus de enunciação para o qual o temporocentrismo, esta “moldura” (DAMATTA, 2000) formada por uma concepção de tempo e de passagem de tempo que liga todos os acontecimentos numa seqüência linear, origem da perspectiva histórica ocidental inaugurada na modernidade européia, imprime seu controle sobre os construtos culturais não-ocidentais. Como observa, Damatta (*ibidem*, p.122) para o pensamento mítico torna-se impossível “separar [como o faz a razão ocidental eurocêntrica] o homem da natureza ou o tempo do processo histórico. Aqui tudo se entrelaça, simultânea, paralela e dialeticamente.”

Se espaço e tempo ancorados em lugar organizam a narrativa indígena de maneira culturalmente específica, este capítulo pretende verificar de que forma o desenho figurativo e/ou o padrão geométrico, parte integrante do texto multimodal de autoria indígena, inaugura, ou melhor, introduz a noção de espaço (ou espacialização) na escrita, minorando a dominação irrestrita do fator tempo que se revela enquanto linearização. Neste capítulo, portanto, ocupar-me-ei com os textos multimodais das cartilhas indígenas, na relação dialógica que estabelecem entre o texto alfabético e o texto visual. Meu intuito volta-se, em última instância, à ampliação do conceito de escrita de tal forma a respeitar e apreciar, em

consonância ao desejo de construir “pontes de solidariedade” e de acordo com o pressuposto de “*accountability*,”⁷⁸ as diferenças culturais visíveis no encontro pós-colonial no espaço intersticial da escola para índios. Nesse sentido, procuro construir argumentos teóricos com aquilo que me é acessível no *locus* de enunciação a partir do qual construo meus enunciados acadêmicos para, de posse desses argumentos e do *locus* de enunciação indígena na maneira como se encontra representado em etnografias, ter condições de realizar uma leitura intercultural do texto multimodal de autoria indígena.

Duas ações fazem-se necessárias para ampliar a noção de escrita de tal forma a *apreciar* a narrativa multimodal de autoria indígena enquanto modalidade de escrita intercultural. A primeira amplia a noção de escrita em direção à performance; a segunda, em direção a desenho.

AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE ESCRITA EM DIREÇÃO À PERFORMANCE: A PERFORMATIVIDADE NO TEXTO ALFABÉTICO

Os estudos da performance tomaram vulto nos anos 1970s a partir da ênfase dada pela sociolinguística e a etnografia da comunicação aos fatores variáveis dentro do qual um ato de fala se realiza. No lugar de focar a mensagem como fator preponderante da comunicação e colocar os outros fatores numa posição secundária, a noção de “comportamento situado” (BAUMAN, 1972) veio a ampliar o escopo da tradição oral para além da oralidade pura e simples. Sendo assim, mais importante enquanto princípio organizador na etnografia da performance, é o “evento” dentro do qual a performance ocorre. Evento, nesse sentido, designa um segmento culturalmente delimitado dentro do fluxo de comportamento e experiência que se constitui num contexto significativo para ação.

“Performance como espetáculo” exhibe “dispositivos bem marcados de início, meio e fim” além de ser realizada publicamente, utilizar linguagem poética e envolver uma grande parcela de engajamento corporal e vocal por parte do contador de histórias, numa demonstração consciente de “competência comunicativa” (HYMES, 1975). Segundo Hartmann (2005, p.140) uma performance-espetáculo traz a possibilidade de brincar, jogar, não apenas com as regras sociais, mas com as palavras, os significados, o próprio corpo e o contato com o outro, proporcionando, além da transmissão de códigos de comportamentos

⁷⁸ A respeito dessas duas questões, ver Introdução e capítulo 6 respectivamente.

culturais, também entretenimento e prazer a todos os participantes. O *performer* trata de temas “relativos à própria sociedade de maneira irônica, instigando a audiência [...] à reflexão crítica” tendo assumido a responsabilidade pela narração por meio de um “enquadre” (*frame*) que indica o início da performance (*ibidem*).

Performatividade refere-se à qualidade performática inserida no texto impresso através de recursos visuais enquanto imagem (texto multimodal, no caso desta tese), diferentemente de performance cuja qualidade performática insere-se entre as práticas estéticas do grupo e dá-se por recurso a gestos, expressões faciais, sons, oralidade ou, como aponta Kapchan (1995, apud HARTMANN 2005, p. 126) “envolvem maneiras padrões de comportamento, maneiras de falar, maneiras de se comportar corporalmente – cujas repetições situam os atores sociais no tempo e no espaço, estruturando identidades individuais e de grupo.”

A performatividade prevalece nas culturas indígenas o que significa dizer que as convenções e crenças, presentes e compartilhadas na comunidade, são *encenadas* nas práticas culturais. Dentro deste quadro, a escrita indígena – uma prática cultural – só pode ser entendida enquanto performativa.

Cruikshank em suas pesquisas junto aos Tlingit e Athapaskan no território do Yukon, observa que os anciãos narradores vêem a escrita como simplesmente mais uma maneira de contar suas histórias e torná-las parte da prática social (1998, p.xiii). Essa visão dos contadores de história do Yukon é verificada também em outras comunidades indígenas e opõe-se à opinião de estudiosos ocidentais para quem a escrita “petrifica as narrativas orais” (*cf.* por exemplo DAUENHAUER, 1995).

De acordo com Bauman (1972) “toda performance é uma nova criação, diferente de todas as outras performances do mesmo material.” Bauman (*ibidem*, p.9) coloca em evidência o “enquadro interpretativo intencional” no qual a performance é produzida, embora também esta variável seja flexível. Comum a todas as performances, Bauman (*ibidem*, p. 11) sugere o pressuposto da “responsabilidade para com uma audiência” da “competência comunicativa” por parte do performer, competência esta que vai para além do “conteúdo referencial.” Estudos de performance, em suma, baseiam-se no conceito de que podemos saber mais sobre textos quando os examinamos dentro dos contextos em que são utilizados.

Por si só, conteúdo não define os momentos performativos: vários marcadores, ou “dispositivos de oralidade” (HARTMANN, 2005) distinguem performance da fala cotidiana. Cada comunidade ou cultura define, dentre seus “atos de fala”, aqueles que considera parte da categoria de performance. Nenhuma lista definitiva de marcadores deve ser vista como aplicável universalmente a todas as performances, independente das especificidades culturais às quais estão atreladas. Segundo Bauman (1972, p.22) a tarefa essencial na etnografia da performance é determinar “constelações culturalmente específicas de recursos comunicativos” usados para indicar performance diferentemente de comunidade de fala para comunidade de fala.

O estudo da escrita multimodal indígena exige uma mudança de enfoque de escrita enquanto representação exclusiva e fiel da linguagem para escrita enquanto interação entre duas ou mais modalidades comunicativas. Uma abordagem comunicativa, afinal de contas, está mais de acordo com a performatividade presente na tradição oral dos povos indígenas, numa prática de construção de sentido que faz uso de signos e valores que se encontram “à mão” (KRESS, 1997; CHAMBERLIN, 2000) para realizar comunicação, o que engloba bem mais do que a comunicação verbal. Na sua posição de tradutor cultural, o professor indígena elabora seu texto multimodal exatamente como proposta de mediação entre a cultura dominante acostumada a reduzir comunicação à palavra e a sua cultura performativa para a qual o corpo detém posição central.

A despeito da linearização imposta pela escrita alfabética, a narrativa multimodal indígena preserva certo vínculo com sua tradição performática original por meio da performatividade, mesmo depois de transcrita para a superfície inerte do papel. Comunicação compreendida no âmbito da “sinestesia” (KRESS, 1997) e da “interconectividade” (FINNEGAN, 2002) – ao invés do estritamente verbal – permite entender o papel desempenhado pelo desenho e pelos “dispositivos de oralidade” (HARTMANN, 2005) presentes no texto multimodal de autoria indígena.

Passo, a seguir, a exemplificar o uso de alguns desses dispositivos de oralidade na maneira como são usados nos textos multimodais de autoria indígena, foco desta tese.

“Wamrêmé Za’ra – Nossa Palavra: Mito e História do Povo Xavante” é um livro elaborado como parte do esforço etnográfico, de líderes indígenas e seus representantes indigenistas preocupados em registrar as expressões orais que consideram fadadas a desaparecer com a morte de seus porta-vozes: os anciãos tidos como “últimos herdeiros de uma tradição” (p.9) e do conhecimento ancestral. O método de registro utilizado para a

elaboração do livro permite uma abordagem diferenciada em sua apreciação crítica, já que os textos alfabéticos grafados em suas páginas são transcrições mais ou menos fiéis dos eventos narrativos gravados sonoramente e contém, ainda que minimamente, indicadores da performance que lhes deu origem.

Pappiani e Flória, pesquisadores responsáveis pelo trabalho de coleta das narrativas junto à comunidade xavante, referem-se à “arte da oratória” que testemunham em primeira mão:

Quando um velho Xavante conta uma história, ele se transforma. Brota no seu corpo frágil uma força nova. Ele cria gestos, sons, expressões, movimentos. [...] fica ágil como um menino, pode voar com as mãos como o beija-flor, derrubar o céu, manejar a borduna num ataque mortal, se esgueirar pelo chão espreitando o inimigo, observar a presa como uma onça... [...] O que ficou aqui, imobilizado nas páginas do livro, é uma tentativa de chegar perto da beleza que o povo da aldeia saboreia a cada noite de histórias.

Em “O Povo Verdadeiro” (p.18) Sereburã, o performer, faz uso de *enquadre* – “É assim que eu vou falar” – para indicar o início do evento dentro do fluxo de fala, seguido de outro dispositivo de oralidade, o *apelo à tradição*, o qual assinala para a assunção de responsabilidade por parte do performer pela realização apropriada do ato comunicativo. Por fim, Sereburã, assim como os outros quatro performers xavante, fazem uso da *fórmula especial* (*special formulae*) - *Ãné!* - para indicar o fim da performance:

É assim que eu vou falar. Vou falar do tempo dos ancestrais. Da Tradição do povo A’uwê Uptabi, desde a origem do tempo.
O povo A’uwê corta o cabelo deste jeito, tira a sombrancelha e o supercílio, usa *dañorebzu’a*, *daporewa’u*, faz suas cerimônias.
O povo A’uwê de Etêniritipa mantém a Tradição [...]
Eu vou contar o início. Como vivíamos antigamente. [...]
Estou contando a verdadeira história! [...]
Eu me chamo Sereburã. É assim que eu vou falar sobre a minha Tradição.
Ãné!

Outros *enquadres* usados pelos performers em *Nossa Palavra*⁷⁹ são: “Eu vou contar, eu vou contar...” (p.24); “Eu vou contar a história dos Sarewa. A história do A’uwê que criou outro mundo. Eu vou contar.” (p.72); e “É assim. É assim que eu vou contar” (p. 78).

Relevante nesta proposição de performatividade inserida no texto alfabético do texto multimodal de autoria indígena é perceber que as metas intrínsecas à performance oral passam a fazer parte do texto alfabético; ou seja, a exibição de competência, o foco de atenção sobre o

⁷⁹ Utilizarei *Nossa Palavra*, parte do título, para maior facilidade.

performer e a ênfase na experiência acabam por possibilitar que se veja o texto alfabético enquanto uma espécie de ato de fala.

CONTEXTO:

A proposição bakhtiniana de que conhecimento, contrariamente à perspectiva cartesiana, só pode ser construído dialogicamente no espaço de interpretação entre texto e contexto reveste-se de toda sua força quando se coloca no foco da investigação os textos aparentemente obscuros e elípticos de culturas ágrafas. Tais textos adquirem significado somente quando inseridos no contexto da vida cotidiana da comunidade. Como afirma Rosaldo (1986, p. 98), “essas narrativas minimalistas pressupõem, ou melhor, estão incrustadas na variedade e profundidade de conhecimento que só pessoas com biografias que se justapõem podem compartilhar.”

Rosaldo (1986) opõe-se a White, cuja análise pauta-se por um “positivismo textual” – ou seja, coloca o texto como representante máximo do conhecimento humano – por menosprezar o fato de que as pessoas cujas biografias são semelhantes – ou seja, são contemporâneas – poderem comunicar conhecimentos em forma telegráfica: como as listas e anais. Rosaldo (*ibidem*, p.107) sugere, a partir de evidência etnográfica, que a divisão da história em três modalidades narrativas – anais, crônicas e história propriamente dita – principalmente por serem hierárquicos e evolucionários, provêm mais de cânones de excelência narrativa consolidados na perspectiva da modernidade eurocêntrica e deixam de lado as realidades de outros tempos e espaços.

Pessoas que compartilham um conhecimento complexo sobre seus mundos pressupõem uma experiência de vida comum que possibilita comunicação por meio de alusões; por outro lado, escritores cuja herança grafocêntrica coloca o texto alfabético como modalidade singular de comunicação necessitam explicitar, no texto, os pormenores, relativos ao contexto para orientar seus leitores relativamente desconhecidos. Contadores de histórias em culturas ágrafas têm como interlocutores pessoas que “compartilham um vasto conhecimento sobre práticas culturais, o ambiente [*lugar*] em que vivem e experiências passadas.” Rosaldo (1986, p. 108) compara o texto oral e compacto – porque composto de alusões – do narrador indígena aos romances realistas e monografias dos autores ocidentais

os quais “necessitam criar, continuamente, seu próprio contexto” por meio de descrição de cenário, personagens e técnicas abordadas no texto escrito.

Nas culturas indígenas, torna-se evidente o fato de que o texto não faz sentido por si só, mas depende do contexto composto pelos conhecimentos compartilhados pelo grupo; o contexto enquanto condição para a comunicação esconde-se por trás da ilusão de autonomia e auto-suficiência do texto escrito e alfabético da cultura ocidental em relação ao seu contexto. A simples nomeação de lugares traz o contexto para dentro do texto através de um número ilimitado de associações. Sendo assim, ainda que nomes de lugar possam significar pouco para um estrangeiro à cultura indígena, para os interlocutores indígenas, a quem a narrativa se dirige, eles abrem um amplo espectro de significações compartilhadas no grupo. As histórias em si pressupõem que há um conhecimento comum a respeito dos eventos e do ambiente natural: um mundo compartilhado entre os interlocutores.

Rosaldo coloca linearidade como característica própria ao texto verbal oral, mas não ao texto verbal escrito. Enquanto o “ouvinte” tem que escutar as palavras da história numa seqüência linear, o leitor pode sair fora desta linearidade se assim desejar e “escanear” a página como um todo. Nesse sentido, adotar imagem (que coloca em evidência o sentido da visão), no lugar de representação (que permanece atrelada à linearidade da fala) vem a ser um pressuposto para ampliar o conceito de escrita em direção a desenho, como será discutido mais adiante neste capítulo.

Para Bruner (1986, p.146) his(es)tória, ainda que vinculada a discurso, é anterior a ele, o que significa dizer que “abstrairmos his(es)tória de discurso, mas uma vez abstraída, a his(es)tória serve como modelo para futuro discurso.” Além disso, cada narração de uma his(es)tória depende do “contexto, da audiência [ou platéia] e das convenções próprias ao meio de comunicação.” Dessa forma, pode-se dizer que um relato não é, nunca, uma duplicação exata de uma his(es)tória já contada, pois há sempre mudança de condições.

Para Cavalcanti (1999, p.29), as sociedades de tradição oral possuem mecanismos sofisticados e especializados de transmissão da memória social. O autor recorre à Finnegan (1977, apud Cavalcanti, 1999) em sua apreciação da arte verbal dos povos indígenas enquanto expressão formalizada desse tipo de transmissão, uma junção singular e indivisível entre “texto” e execução, configurando-se como uma performance que põe em operação a execução de técnicas mnemônicas.

AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE ESCRITA EM DIREÇÃO A DESENHO NO LUGAR DE “FUGA DO DESENHO” (ELKINS)

A recusa ou desprezo pelos textos visuais indígenas que se verifica no discurso dos educadores não-índios (*cf.* MONTE, 1994 e TRONCARELLI, 2002, por exemplo) está calcada na suposição de que não se constituem em estruturas que possam exibir qualquer significado. Para os intermediários não-índios os desenhos dos professores indígenas não se atrelam à construção de sentido porque, no seu entender, não envolvem compromisso social e culturalmente demarcado por convenções e códigos. Sendo assim, atribuem aos desenhos, quando muito, emoção ou expressão ‘da alma infantil’ do indivíduo índio.

A tendência a desmerecer a função comunicativa do texto visual de autoria indígena em contraposição ao texto alfabético pauta-se por um pressuposto: o da impossibilidade de se atribuir intenção a desenho, tido como pertencente ao campo da expressividade artística, mas não ao da informação e do conhecimento, prerrogativas do texto alfabético enquanto representação da fala e do pensamento. Dentro dessa perspectiva, tudo o que há de conhecimento só pode ser representado pela fala ou sua representação – a escrita alfabética. Resta, portanto, ao texto visual exercer o papel de mero suporte secundário, perfeitamente dispensável, portanto, na concepção desses difusores de escrita alfabética.

Esses pressupostos esbarram na questão da definição eurocêntrica de arte como atividade necessariamente colocada à margem da informação. Dentro dessa perspectiva, apenas artefatos visuais considerados não-arte enquadram-se na categoria de textos que visam veicular informação, e, portanto não necessitam de contexto para construir sentido.

A maioria das imagens, no entanto, não só não são arte como são construídas fora da razão ocidental quer seja em “desafio, ignorância, ou indiferença à noção de arte” (ELKINS, 1999, p.3). Paradoxalmente, no entanto, a história da arte – uma disciplina eminentemente eurocêntrica na medida em que articula noções humanistas do que seja valor artístico – ainda se apresenta como referência privilegiada para a análise crítica daquelas imagens que se constituem indiferentemente aos parâmetros ocidentais, mesmo aquelas classificadas como “não-arte” dentre as quais encontram-se as imagens pós-coloniais. Significa dizer que a análise crítica de imagens tidas como “não-arte” ainda assim fazem uso das convenções ditadas pelas “belas artes”, mesmo quando são totalmente indiferentes a elas.

Como já discutido no capítulo anterior, a relação dicotômica que se estabeleceu entre o que é considerado arte em contraposição ao que é considerado informação, entre expressão artística e utilidade, impediram a apreciação dos *ledger drawings*, assim como já havia

ocorrido com os *quipus* e os *wampuns*, a partir do pressuposto de que sejam equivalentes, em termos de função, à escrita alfabética – quer seja, conduzam o leitor ao conhecimento contido no contexto no qual se inserem. Esta é uma questão ainda a ser discutida sem a postura tendenciosa dos estudiosos clássicos da escrita que estabeleceram o modelo ainda em vigor nos dias de hoje: o de separar desenho e palavra, rigidamente, um do outro e colocar o primeiro no campo da estética, cuja interpretação vem a ser subjetiva e dependente da percepção, enquanto que a escrita fonética é vista como inerente ao conhecimento e como único veículo capaz de expressar conceitos.

Para Elkins (1999, p. 250) a perspectiva eurocêntrica coloca “expressividade visual, eloqüência e complexidade” como os valores que distinguem a arte da não-arte, sendo esta última predominantemente de cunho informativo. Imagens tidas como não pertencentes à arte no sentido proposto pela história da arte têm, em sua grande maioria, a intenção de transmitir algum tipo de informação. Possuem, portanto, afinidade com a noção de escrita e de numerais, o que explica, segundo o autor, o fato de serem vistas como “incapazes da eloqüência de expressão usualmente associada à pintura e ao desenho [artístico]”, o que as torna, no final das contas, conteúdo mais afeito a disciplinas tais como comunicação visual, tipografia, matemática, arqueologia, lingüística e desenho gráfico. No entanto, segundo o autor, “mesmo as imagens mais incomuns demandam [exatamente] as mesmas questões de significado, expressão, forma e história as quais historiadores de arte associam [somente] às belas artes” (*ibidem*, p.251). A proposição desta tese, portanto, coloca os desenhos figurativos de autoria indígena junto aos desenhos tidos como não-arte e vale-se dos estudos realizados nesta área para investigá-los a partir do pressuposto de sua intencionalidade comunicativa. Afinal de contas, esta divisão entre arte e não-arte desenvolveu-se de acordo com a tendência ocidental a dicotomizar todos os valores, numa classificação hierárquica discriminatória entre o primeiro e o segundo membro do par dicotômico, aquele mais valorizado que este. Para a perspectiva ameríndia, cuja base relacional torna-se evidente em sua organização social assim como em sua epistemologia, essas oposições binárias não se constituem em modelo plausível. E está na base da imagem, como vimos acima, a questão da relação entre seus elementos constituintes, como sugere Kress (2004).

Tentar estender o conceito de escrita em direção à imagem no sentido de classificar como escrita o que aparentemente não passa de desenho implica algumas exigências, a primeira sendo que a imagem seja constituída de signos individualizados e exiba alguma organização. Segundo Elkins (1999) para ser considerada escrita, no sentido tradicional de um

sistema de signos que se presta à leitura, ou seja, à decodificação, uma expectativa é a de que uma imagem apresente signos “uniformes, bem organizados e espaçados de forma racional”. Sendo assim, a sensação de que uma imagem é escrita enfraquece frente a signos que se justapõem ou se fundem sobre seu suporte. Nesta perspectiva imposta por uma noção restrita de escrita, de duas uma: ou a imagem possui uma sintaxe clara, uma seqüência de caracteres pronta a ser decifrada, ou lhe faltará uma ordem sintática de tal forma que mais se assemelha a um fragmento, uma lista, qualquer coisa menos um sistema de signos. A tendência por parte do leitor ocidental habituado a sintaxe do texto alfabético é classificar tais imagens fora do âmbito da linguagem, como imagens decorativas, simplesmente. A dicotomia é entre desenho e palavra. Como diz Elkins (*ibidem*) “nenhuma imagem é totalmente escrita ou desenho: ao invés de uma contraposição entre palavras e imagens, pode-se falar de uma mistura de traços de escrita, desenho e (eventualmente) notações.”

Há certa tendência, fruto do senso-comum, a considerar desenhos como articulações de fácil compreensão e portadoras garantidas de sentido. Esta tendência advém da condição representacional imputada a desenhos, principalmente os figurativos, vistos como signos cuja característica mais visível é a relação icônica que estabelecem com o mundo real. Segue-se a este argumento a sugestão de derivar sentido de desenhos a partir de atribuição de sentido, por um processo simples e natural de reconhecimento sem dependência de códigos, convenções ou contexto social (o que Worth denomina ‘social schemata’) (*cf.* WORTH, 1978, p.20). Atribuir significado à imagem, sem atenção a códigos, convenções e contexto, retira a possibilidade de existência de intenção no ato de criação, o que torna a imagem refém do significado imputado a ela no ato de interpretação. E, no entanto, como atribuir significado à imagem, assim como a qualquer outra modalidade de comunicação, sem levar em conta a intenção colocada ali por seu criador? É a intenção, inclusive, que possibilita que a imagem seja vista como evento comunicativo, uma vez que estabelece a presença do outro no processo de significação.

Para aquele que vê o desenho, é perfeitamente possível partir do pressuposto de intenção sugerido por Worth: de que o artista colocou intenção no desenho, ou seja, que organizou e estruturou um evento específico de tal forma a subentender significado. É preciso tratar os eventos simbólicos como se o pressuposto de intenção fosse possível, assim como descobrir como as pessoas aprendem a estruturar e organizar eventos de tal forma a possibilitar a construção de significado. Significado não implica somente intenção; implica,

também, convenção – ou seja, as regras acordadas no grupo. Os métodos de semiótica etnográfica fazem com que convenção e intenção sejam vistos como quase inseparáveis.

Para Worth (1978, p.26), “é possível para o espectador de um desenho agir como se o autor – o artista – tivesse tido a intenção de fazer o que fez, como se ele/ela tivesse organizado e estruturado de forma deliberada um evento específico com o intuito de subentender significado”. Interpretar, ou seja, construir significado a partir do texto visual, implica discernir a “intenção” (WORTH, 1978) que o permeia. O pressuposto de intenção desfaz uma certa vertente comportamental, individual, de ver imagem enquanto expressão e emoção individual e vincula a proposta de construção de significado ao social, ao coletivo, colocando imagem no âmbito da comunicação. A partir da perspectiva da imagem enquanto comunicação, iguala-se o papel do desenho ao do texto alfabético: ambos se reportam à intenção de comunicação deliberada. Torna-se agora necessário aprender a tratar eventos simbólicos a partir do pressuposto da intenção, assim como descobrir mais sobre como as pessoas aprendem a colocar intenção em seus desenhos.

Para comunicar, no entanto, o texto visual tem que necessariamente carregar a ‘intenção’ do artista (WORTH, 1978). Intenção é vista como pressuposto necessário para o evento comunicativo, um processo que envolve a presença de alguém que produza um conjunto de formas simbólicas de acordo com algum código. A natureza social desse processo de codificação está incrustada no pressuposto de intenção: que os signos que as pessoas escolhem estão codificados e que as relações entre os signos ou elementos são convencionais. Somente ao admitir intenção, admite-se a presença do outro, passo fundamental para que se veja o desenho enquanto comunicação; intenção torna-se pressuposto para comunicação.

De que maneira um grupo social – no caso, os professores indígenas – propõem significado através de imagens inseridas em livros produzidos como material de leitura para as escolas para índios nas aldeias? O pressuposto de intenção (WORTH, 1978) baseia-se e deriva suporte de uma variedade de ‘conhecimentos’ compartilhados no grupo social. Compartilhar permite que cada membro use a linguagem de seu grupo e avalie as expectativas do grupo em relação ao comportamento de cada um de seus membros. Cada membro do grupo é socialmente responsável por certos aspectos de seu comportamento, principalmente o comportamento simbólico, e sabe que, sob certas condições e contextos, outros membros do grupo esperam que o comportamento de cada membro esteja de acordo com essa expectativa.

Essa questão aparece claramente em decisões editoriais quando se trata de publicar os desenhos de autoria indígena. O livro *Peixe e Gente no Alto Rio Tiquié* é resultado da

colaboração entre residentes Tuyuka, Tukano, Makuna e Desana, conhecedores de peixes e da cosmologia da região da bacia do rio Negro, e cientistas de formação acadêmica providos da região sudeste do Brasil. Para a elaboração do livro, contou-se com uma etapa inicial de pesquisa, quando a coleta de espécimes, identificação e nomeação das espécies contou com a participação reconhecidamente inestimável dos conhecedores indígenas. “Boa parte das informações aqui sistematizadas provém dos conhecimentos indígenas, levantados em conversas, reuniões de pesquisa e discussões entre os autores” (p.11). O mesmo parece não ter ocorrido na etapa final: a de edição das informações coletadas, quando a imposição de critérios científicos eurocêntricos torna-se visível na escolha de desenhos cuja aderência está claramente voltada para a realidade, e não para as convenções indígenas. Ainda que na introdução os organizadores façam questão de reconhecer que os “peixes são o grupo do reino animal que os povos Tukano [todos os povos da família lingüística Tukano Oriental, em número de dezenove] melhor conhecem e que resulta no sistema classificatório mais detalhado,” quando se trata de comunicar esse conhecimento, a aderência à realidade acaba por orientar as decisões de edição.

Sendo assim, os desenhos indígenas são excluídos da parte considerada mais científica por serem tidos como impróprios às convenções estipuladas para essa linguagem. Já quando se trata da seção dedicada às narrativas, um artista indígena considerado competente, pela perspectiva ocidental de competência, é chamado a cooperar com seus desenhos.

Porquanto a preocupação acadêmica dos cientistas do sul revela-se em sua ênfase com ‘sistematização das informações,’ a preocupação dos ‘conhecedores indígenas’ coloca a ênfase na relação entre “homens e peixes.” Como observam os autores, pode-se dizer que há duas formas indígenas de classificar a ictiofauna:

Uma mais comum, baseada em critérios morfológicos e ecológicos, que em boa medida é consistente com a científica, essa também predominantemente morfológica; a outra se fundamenta na cosmologia desses grupos, mais especializada, associada a conhecimentos e práticas rituais.⁸⁰

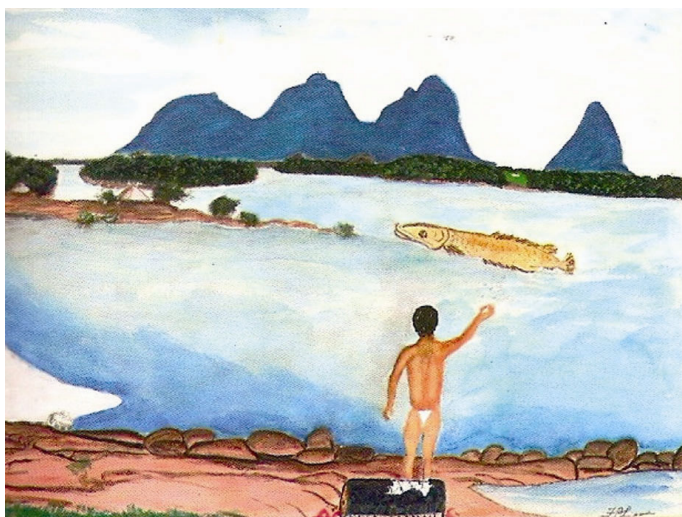
Dentre os Tukano Oriental, encontram-se muitos mitos e conceitos cosmológicos relacionados aos peixes. Essa atenção especial que os Tukano Oriental dispensam aos peixes fundamenta-se numa “visão de mundo complexa, sua origem e a relação entre seus seres, dentre os quais a humanidade é uma gente dentre outras” (*ibidem*, p.11). Os nomes usados ritualmente, durante as ‘rezas de dar de comer peixe,’ são um bom exemplo dessa visão complexa de mundo. Estes nomes distinguem-se dos nomes comuns, uma vez que se destaca

⁸⁰ CABALZAR, 2005, p. 285.

neles o aspecto nocivo, patogênico, associado a esta espécie determinada, aspecto esse que é neutralizado através de encantamento praticado pelo xamã. A característica nociva de determinado peixe nomeado pode ser relacionada à origem da espécie a qual pertence: “de ferida, de gordura, de jurupari, de pintura,” (*ibidem*, p.284) o que exemplifica a relação homem-peixe que está na base da classificação indígena dos peixes.

Isso não faz os observadores indígenas menos conhecedores; bem ao contrário, como reconhece o ictiologista Flávio Lima ao comentar que “a nomeação indígena [é] mais abrangente do que a nomeação ictiológica atual” (CABALZAR, 2005, p.113) e “dá conta de praticamente todas as espécies, diferenciando mesmo aquelas muito pequenas e parecidas, de um mesmo gênero” (*ibidem*, p.283). A ênfase em sistematização, portanto, não chega a resultar num maior número de peixes classificados, uma vez que a partir do conhecimento indígena foram “inventariadas 178 espécies diferentes para o alto Tiquié” (*ibidem*, p. 283) enquanto que apenas 147 no sistema da ciência ocidental. A adesão à pesquisa sistemática, ainda assim, orienta a organização do livro, como podemos constatar na decisão de seguir o padrão classificatório ocidental – o qual sistematiza o conhecimento (B), em detrimento do padrão classificatório indígena, que enfatiza as relações entre as partes (A).

Os desenhos incluídos no livro são testemunhos dessa diferença de abordagem:



(A) *desenho indígena*

Fonte: *Peixe e Gente no Alto Rio Tiquié*, p. 85.

pedúnculo caudal. Trinta e oito a 39 a escamas na linha lateral, cinco escamas entre a linha lateral e a nadadeira dorsal e quatro a cinco escamas entre a linha lateral e a nadadeira pélvica. Dezesseis escamas circunpedunculares. Comprimento máximo: 35 cm.
Distribuição observada no alto Tiquié: Ocorre no rio Tiquié, abaixo da cachoeira Caruru.
Observações: Espécie amplamente distribuída pelos tributários do rio Amazonas (Santos & Jégu, 1996).

OCORRÊNCIA E HABITAT ► Até a cachoeira Caruru, tendo sido recentemente introduzido a montante dessa. Existe tanto no rio quanto nos igarapés grandes, entrando nos pequenos só quando cheios. Diurno, mas come também em noite de luar.

REPRODUÇÃO ► Faz piracema em vários locais, sempre abaixo da cachoeira Caruru, como na foz do Cabari e do Totoya. Os locais de piracema são bem conhecidos pelos pescadores. Começam a se juntar e desovar já à noite e continuam até de madrugada, mas no fundo. Vários peixes chegam para preda seus ovos, como sibioku, wêra e sêapikara. [ver figura 1.4, pág. 36]

HÁBITOS ALIMENTARES ► Frutas (sorva, açai, palauá, bacaba, cunuri, japurá, uacu, pupunha, frutos da beira do rio e do igapó de modo geral); insetos (cupim, gafanhoto); aranhas; massa de mandioca, mandioca puba.

PESCA ► Com caniço, malhadeira e puçã. Faz-se ceva com massa de mandioca e casa de cupim, cercando para pegar com puçã ou flecha. Entra no cacuri, jequi, matapi e caia.

Leporinus brunneus Myers, 1950
Tukano/Tuyuka: botea wasü soã

Tradução: é uma contração de wasupuro soagü, aracu-de-bochecha-vermelha
Regional: aracu-rabo-vermelho



DESCRIÇÃO ► Boca sub-terminal. Corpo bastante alongado. Colorido geral acinzentado, sem manchas ou faixas (exceto por uma mancha discreta no pedúnculo caudal). Nadadeiras caudal, dorsal, anal e face vermelhas em vida; nadadeiras peitorais e pélicas amarelas. Trinta e oito a 41 escamas na linha lateral, cinco escamas entre a linha lateral e a nadadeira dorsal e quatro escamas entre a linha lateral e a nadadeira pélvica. Dezesseis escamas circunpedunculares. Comprimento máximo: 26,5 cm.
Distribuição observada no alto Tiquié: Comum no rio Tiquié, acima e abaixo da cachoeira Caruru.
Observações: Ocorre no alto rio Orinoco e seu tributário, o rio Caura, rio Negro, rio Uatumã, Tapajós e Aripuanã (afluente do rio Madeira) (Chernoff et al., 1991; Santos & Jégu, 1996).

143

(B) *desenho ocidental*

Fonte: *Peixe e Gente no Alto Rio Tiquié*, p. 85.

FUGA DO DESENHO

A recusa a considerar os *ledger drawings*⁸¹ produzidos pelos prisioneiros indígenas no Forte Marion, Flórida, EUA, já no final do século XIX, como uma modalidade de escrita – no lugar de uma expressão puramente artística –, pode ser atribuída a essa disposição eurocêntrica de considerar todos os fatos humanos como possíveis de serem alocados dentro de uma linha evolutiva ao longo da qual pictografia seria um estágio necessariamente deixado para trás no momento em que povos ágrafos entram em contato com a escrita alfabética. Elkins (1999) interpreta o interesse dos historiadores clássicos da escrita por essa linha evolutiva cujo início encontra-se em pictografias e o ápice no alfabeto como sendo uma recusa a considerar desenhos com seriedade enquanto parte do sistema de significação de um determinado grupo cultural – atitude a qual ele denomina uma “fuga de desenhos” (*a flight from pictures*). Como ele observa, na lingüística, o movimento de semasiografia⁸² para silabário (e por fim para o item favorito da lingüística, o Alfabeto Fonético Internacional) é tido como parte de um desejo “natural” por escrever com maior eficiência e, no trabalho de

⁸¹ Cf. discussão sobre *ledger drawings* à página 45 desta tese.

⁸² Semasiografia refere-se a signos cuja intenção não é a de representar sons na linguagem falada. Neste sentido, os desenhos figurativos dos professores indígenas são compostos de signos semasiográficos.

Derrida, como uma certa atitude arraigada de favorecer a fala em contraposição à escrita, fator endêmico no pensamento ocidental desde Platão. Tanto uma proposição quanto outra leva, igualmente, à supressão do desenho do âmbito da escrita. Elkins (1999, p. 240) explica a rejeição a desenhos praticada por lingüistas e filósofos a partir da constatação de que, como diz ele, “[d]esenhos são os agentes mais fortes de corrupção do significado” e, portanto, uma forte ameaça a *qualquer* teoria que se ocupe de sistemas de significação, quer seja a fala, a escrita ou a notação.⁸³

Evidência dessa perspectiva evolucionária contrária à noção de desenho (para Elkins, “fuga do desenho” (*flight from pictures*)) e voltada para a conquista do alfabeto pode ser encontrada na recusa a considerar *ledger drawing* dentro do âmbito da escrita, tópico com o qual me ocupei detidamente no Capítulo 1 desta tese. Esta mesma recusa está na base da dificuldade em considerar o texto multimodal de autoria indígena, em seu conjunto de texto verbal e texto visual, como uma modalidade “intersemiótica de escrita em formação” (MENEZES DE SOUZA, 2003), possível de se apreciar a partir da perspectiva intercultural de ‘tradução cultural’. De outra forma, desenho permanece relegado à categoria de obstáculo à clareza de sentido.

Segundo Lyotard (citado por ELKINS, 1999, p. 241), desenho é uma forma de barreira à clareza de sentido: cada distorção é diferente e cada uma cria – ou destrói – significado de maneira própria. Na história da escrita alfabética, o enaltecimento da escrita dá-se pela redução concomitante de desenho a simples exemplos fugazes de questões conceituais, como vimos no capítulo quatro desta tese. Os historiadores de escrita utilizam escritas que tendem para o desenho de maneira a comprovar suas teorias de enaltecimento da escrita alfabética.

Elkins (1999, p.238) aponta para o fato de que as regras de leitura na perspectiva da lingüística histórica desprezam significados construídos em imagens e cultivam a noção de escrita vinculada unicamente ao som, ao fonema. Esta questão foi amplamente discutida no capítulo 4 desta tese. Tanto o fonocentrismo quanto o grafocentrismo acabam por tratar a escrita como se sua “natureza imagética” fosse um obstáculo ao significado lingüístico, este sim tido como apropriado.

Parece ser esta a postura dos “disseminadores de escrita alfabética” (MENEZES DE SOUZA, 2001, p.179) frente aos textos multimodais indígenas. No lugar de tratá-los em sua

⁸³ Notação (*notation*) para Elkins refere-se a “uma imagem que emprega princípios organizacionais diferentes dos formatos associados com sistemas de desenho ou escrita.” Exemplos de notação são gráficos, tabelas e notações matemáticas e mapas (*cf.* Elkins 1999, p.257).

complexidade, vistos a partir da situação de interculturalidade que encenam, esses agentes tratam os textos multimodais como se tratasse unicamente de escrita alfabética. Exatamente aí reside uma das formas de “redução interpretativa” a que Elkins (1999) se refere, isto é, o estado dividido da mente que separa imagem de escrita numa insistência por informação clara e segura, fruto da reação Iluminista a uma certa valorização do hermetismo que vigorou na Europa desde o Renascimento. Esta evasão de sentido claro, ou hermetismo, pode ser detectada nas artes modernista, surrealista e pós-modernista. Para Elkins (*ibidem*, p.239), a evasão de sentido é evidência de que a concepção eurocêntrica de imagem está estruturada ao redor de desenho: “A virada para a falta de significado é uma virada para o desenho, pois desenhos podem interferir com o significado em qualquer imagem.” Vem daí o argumento proposto pelo autor de que o interesse ocidental por uma suposta “evolução” da escrita que parte de pictografias para chegar à “conquista” do alfabeto, passa a ser mais bem compreendida ao se levar em conta certa aversão a desenhos própria da disposição eurocêntrica.

A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO:

“Ler” as narrativas visuais requer o que Cruikshank (2005) denominou de “informed listener,” quer seja um ouvinte “informado” – no sentido de ter formado a sua perspectiva de vida a partir da experiência compartilhada no grupo, seja pela vivência direta ou através das narrativas pertencentes ao local, ao lugar específico no qual as histórias do grupo estão incrustadas.

A noção de contexto torna-se crucial para se ampliar a noção de escrita – vista enquanto escrita alfabética, unicamente – em direção a desenho e imagem. Como assegura Elkins (1999, p. 53) o termo ‘informação’ aponta para certo desejo à neutralidade do conhecimento, “como se pudesse haver tal coisa como conhecimento sem contexto, uso, motivo ou consequência.” O pressuposto aqui é de que o significado não é inerente e garantido pelo signo, mas é construído dentro do contexto histórico-social, no qual as convenções e regras sociais permitem que estratégias interpretativas e articulatórias sejam utilizadas pelos produtores e intérpretes das formas simbólicas.

Quando se trata do texto multimodal de autoria indígena, separar imagem em duas partes distintas a partir da justificativa de que informação só pode estar contida no texto alfabético por um lado e expressividade no texto visual, por outro, é uma prática calcada na

noção de que o texto visual, sendo arte, não contém informação pronta para ser processada pelo leitor, ficando o texto alfabético com essa atribuição.

A noção de interculturalidade desfaz esta divisão estanque entre o texto verbal e o texto visual enquanto produtos culturais estanques e isolados grafados sobre a superfície do papel e promove a interação entre as duas modalidades de texto como caminho mais propício à construção de sentido de acordo com a “complexidade” vinculada a *lugar*, nos moldes da discussão realizada nos capítulos dois e três desta tese. Uma vez que se abandone a noção conteudista como única possibilidade de colocar em prática a interculturalidade, passa-se a valorizar a interação que ocorre entre o texto visual e texto verbal como possibilidade produtiva de comunicação. Essa interação ocorre, como veremos mais adiante, por complementação ou por preenchimento de lacunas detectadas na linearidade e seqüencialidade imposta pelo texto alfabético. Informações de caráter não-linear perfazem-se na complexidade do desenho em sua capacidade de dispor simultaneamente de todos os elementos do discurso e possibilitar as inter-relações entre as partes, ambos pré-requisitos cruciais para a epistemologia indígena em sua aderência a lugar como *locus* de enunciação onde ocorre o processo de construção de significados indígenas.

O termo ‘texto visual’ indica a convergência de noções conflitantes de representação e imagem sobre a superfície da página impressa. Veremos que a noção de representação vincula-se à herança mimética ocidental do desejo, sempre adiado, de aprisionar o real – o mundo supostamente como ele é – no símbolo (quer seja na forma de signo ou sinal), ou seja, atém-se à ilusão de uma realidade estabelecida à priori, descontextualizada e percebida como única e independente da formação sócio histórica de um determinado grupo. Imagem, por outro lado, refere-se à construção de um contexto culturalmente específico e está, portanto, sujeita às convenções específicas de um determinado grupo; imagem é social e historicamente construída e constrói, por sua vez, uma realidade – ao invés de copiar ou refletir uma suposta realidade externa. Uma virada para imagem, no lugar da palavra, do *script*, pode vir a mudar drasticamente a apreciação crítica do texto multimodal de autoria indígena e permitir uma ampliação do conceito de escrita, foco desta tese.

IMAGEM NO LUGAR DE REPRESENTAÇÃO

Elkins propõe que dada a grande variedade e quantidade de imagens, dentre elas as que ele denomina ‘informacionais’, uma inversão deveria ocorrer: a história da arte passaria a ser uma sub-categoria da história da imagem. “A maioria das imagens não são arte” – com

esta frase introdutória, o autor refere-se à representações figurativas que são criadas à margem ou indiferentes à noção de arte. Significa dizer que estas representações são realizadas na ausência de “idéias humanísticas do que seja valor artístico.” (ELKINS 1999, p.3)

Tanto os *ledger drawings* quanto os desenhos nas cartilhas indígenas seriam beneficiados por uma valorização maior da noção de imagem em contraposição a de arte. Por serem vistos como categoria menor de arte essas modalidades ficam vinculadas, ainda assim, à arte e não à imagem. São tidos como meras expressões artísticas de eloquência, complexidade e expressividade duvidosas, o que os coloca num patamar aquém daquele exigido pelo olhar severo do crítico de arte, imerso na perspectiva ocidental.

Imagem é um termo abrangente usado para designar um conjunto de “padrões marcados sobre superfícies” percebidos pelo sentido da visão. Ver é um processo multidimensional cuja característica mais extraordinária é a simultaneidade. À velocidade da luz, a inteligência visual transmite uma multiplicidade de unidades básicas de informação, ou *bits* atuando simultaneamente como um dinâmico canal de comunicação e um recurso pedagógico ao qual ainda não se deu o devido reconhecimento. Cada função está ligada ao processo e à circunstância, pois a visão não só nos oferece opções metodológicas para o resgate de informações, mas também opções que coexistem e são disponíveis e interativas no mesmo momento.

Culturas visuais, como o são as culturas indígenas para as quais o conhecimento perfaz-se em sonhos e visões (LAGROU 1996; MENEZES DE SOUZA 2002b, 2003, 2004, 2005) ao entrarem em contato com a cultura alfabética nem por isso perdem sua referência original na imagem. Sendo assim, uma análise crítica do texto multimodal de autoria indígena sugere ser mais produtivo uma leitura do texto visual e do texto verbal enquanto submissos à noção de imagem, ou seja, à noção de ‘tela’ (*screen*) no lugar da página do livro. Como afirma Kress, quando inserida na tela, a escrita passa a ser “subordinada à lógica da imagem; da mesma forma como imagem aparece sobre a página [do livro], embora subordinada à lógica da escrita.”

A lógica da imagem é possibilitada pelos vários elementos apreendidos através da visão – visão tátil, como propõe Finnegan (2002) – e refere-se à simultaneidade e à concomitância, à interrelação entre as várias partes, que culmina numa comunicação integral. Perspectivas dessa natureza dão ênfase à característica “processual e ativa da vida humana” e ao lugar da ação criativa para a formação da sociedade humana. Finnegan cita uma frase de Bauman que expressa bem esta abordagem: “A sociedade é constituída através de

comunicação, produzida e reproduzida por meio de atos comunicativos”⁸⁴ A comunicação, portanto, é encontrada na “interação criativa e mútua de indivíduos ou grupos em contextos específicos” – não em sistemas abstratos de códigos ou na transmissão de mensagens; desenvolve-se à medida que o processo é construído.

Os vários artefatos, parte importante da comunicação humana, encontram-se frequentemente cercados por usos e práticas que acabam por perfazer opções e regras que viabilizam a comunicação. É importante lembrar que, não só em relação a artefatos, todos os meios de comunicação, incluindo a página escrita, não se comunicam por si só, mas dependem do uso e da interpretação de *agentes* humanos.

Imagem reveste-se, neste contexto, de sua dimensão comunicacional. Worth (1978) sugere uma mudança de foco da preocupação com o que as imagens significam para a investigação de como as imagens obtêm significado, e é com esse foco que os desenhos de autoria indígena serão aqui investigados.

Percebo que há três aspectos presentes na relação da cultura subalterna, cuja ênfase é oral e performática, com a invasão da escrita alfabética: resistência, interpelação e transformação. Mas o que sobressai, em última análise, é o caráter dialógico do encontro entre as duas modalidades comunicativas, e o fato de que não há como se furtar à ação da ideologia específica à cultura para dentro da qual a escrita é inserida. Como evidência desse processo dialógico, veremos como a poética kashinawá acaba por incorporar a escrita alfabética, apesar da resistência oferecida à ela, mas não sem conduzir um movimento de interpelação e transformação de tal forma a submetê-la à episteme e à cosmovisão kashinawá.

Dami e *kene* são as duas modalidades de grafismo que representam o conhecimento *kashinawuá*; a primeira traduz-se em desenho figurativo e vincula-se, juntamente com canções, à experiência xamânica masculina; já a segunda, perfaz-se em padrão geométrico acessado através da experiência alucinógena feminina e adotado na atividade artesanal, por meio da aplicação à cestaria, à cerâmica e à pintura corporal. Dentro da abordagem avessa à cisão oral/escrita discutida no capítulo quatro desta tese, ambas modalidades serão aqui

⁸⁴ BAUMAN, R. (ed.) *Folklore, Cultural Performances, and Popular Entertainments: a Communications-Centered Handbook*. New York and Oxford: Oxford University Press, 1992, p.xiv.

tratadas como escrita na medida em que são imagens gráficas que possibilitam o contato do leitor, culturalmente ciente, com o conhecimento *kashinawuá*.

Em sua etnografia do povo *kashinawuá*, Lagrou (1996) constata que *kene* e *dami* “se relacionam e se complementam” na medida que são duas modalidades “de conhecimento da *yuxindade*” (p.198), essência espiritual, base do conhecimento e da cosmovisão desse povo, que têm na sucuri a sua fonte. *Yuxin*, segundo Lagrou, além de designar a essência espiritual, ou seja, ser espírito ou alma, também refere-se à réplica, à imagem mais fiel que existe de um ser animado. Uma imagem é *yuxin* quando capta a essência da coisa, quando imagem e coisa coincidem. A representação da coisa torna-se sua apresentação mesma. Este é o sentido de mimese oferecido por Taussig (1993), resultante da confluência de tato e visão – contato com cópia – e, portanto é uma proposição que vai para além da visão pura e simples. Cópia e contato, na proposição de Taussig (*ibidem*, p.21), refere-se a “apoderar-se de algo por meio de sua semelhança” unindo tato à visão.

De acordo com Pahl-Schaan (2004, p.1), o grafismo indígena tem-se apresentado, cada vez com maior propriedade entre os estudiosos da iconografia indígena como “poderoso veículo de comunicação sobre valores sociais, morais e étnicos, constituindo-se em um código socialmente aceito e compreendido.” Além disso, o grafismo aplicado aos objetos artesanais, integrados que estão a sua finalidade social, “veicula a mitologia e cosmologia do grupo, com o objetivo não só de registrar, mas de divulgar e perpetuar a cultura. Parte-se do pressuposto que sejam, portanto, escrita inerente à cultura *kashinawuá*, ou seja, sistemas visuais que possuem organização e coerência e que podem ser estudados a partir de suas propriedades intrínsecas e dos estudos etnográficos realizados junto a esse grupo social: constituem-se, portanto, em códigos visuais que revelam uma estrutura epistemológica culturalmente específica. *Dami* constitui-se em imagem cujo referente é uma narrativa; em *dami* encontram-se representados, em composição, os processos não-lineares, difíceis de serem representados dentro da linearidade imposta pelo som e pela letra. A partir da ‘leitura’ de *dami*, chega-se aos movimentos, transformações e interrelações presentes na composição de formas figurativas (ou naturalistas) que mantém um vínculo estreito com a narrativa verbal. Como tal, *dami* e narrativa oral podem vir a ser equivalentes e intercambiáveis.

Kene, por sua vez, prende-se à estrutura do referente, e não a sua forma. *Kene* revela os ritmos e os conceitos específicos ao objeto real, fixando-se em sua estrutura ao invés de em sua forma. *Kene* é anterior à *dami*. Tanto Schmandt-Besserat (1996) quanto Pahl Schaan (2004) concordam em que as formas naturalistas são posteriores às abstrações, – isto é, os

ritmos e idéias contidos nos traços estilizados do grafismo indígena – dando suporte à noção de que a escrita – ou o grafismo, em geral – advém da abstração, e não o contrário, como proposto pelos estudiosos clássicos de escrita em sua fixação na escrita alfabética.

De abstração para imagem, e não o inverso – como a maioria dos estudiosos afirma que ocorreu a evolução da escrita – é como Schmandt-Besserat (1996) propõe que tenha sido o desenvolvimento da escrita. Recorrendo ao Uruk, Schmandt-Besserat mostra como o uso de peças simbólicas de argila, na forma de esferas, cones, discos, cilindros, um conjunto de conceitos totalmente abstratos, desembocaram na escrita. Como Mignolo ” (1989: 62) observa, portanto, “a história da escrita não é um processo evolucionário que se direciona, necessariamente, para o alfabeto, mas sim uma série de processos co-evolucionários nos quais diversos sistemas de escrita seguem o caminho de suas próprias transformações. Para Mignolo não seria o alfabeto, ou seja, a fonetização, o objetivo a ser alcançado por todas as histórias de escrita. Cada sistema desenvolve um caminho próprio, independente dos demais.

A identidade *kashinawá* está ligada à sucuri, cuja pele coberta de padrão geométrico é representada nos *kene* obtidos, individualmente, através da experiência alucinógena feminina induzida ao se pingar o sumo de cipó nos olhos. As mulheres têm, por esse caminho, acesso ao conhecimento desta cultura. Aos homens, por sua vez, cabe a experiência xamanística de entrar em contato com o ‘outro’, pressuposto necessário para a obtenção de conhecimento. Esse ‘outro’ toma a forma de figuras de animais, etc. na segunda etapa da experiência alucinógena masculina, provocada pela ingestão de um chá feito com cipó. Mas é importante que se diga que na primeira etapa da experiência alucinógena, os homens também vêem os *kene* – ou seja, os padrões geométricos que se assemelham à pele da sucuri. *Kene*, portanto, tanto para a identidade *kashinawá* feminina quanto para a masculina, equívale à uma “marca que aponta para uma experiência potencial de aquisição de conhecimento”, segundo a análise de Menezes de Souza (2002), no sentido de que o ‘viajante’ primeiro vê o *kene* e depois ganha acesso ao conhecimento contido nas figuras psicodélicas que o seguem. Como afirma este estudioso do letramento ameríndio, “*kene* está ligado simbolicamente à aquisição do conhecimento” (MENEZES DE SOUZA, 2003, p.35).

Tanto o *kene* quanto o *dami* pertencem ao domínio do *bedu yuxin* (o espírito do olho, responsável pela percepção visual e raciocínio sintético). Assim como não se pode dizer que o conhecimento xamânico seja adquirido através de um processo de aprendizagem consciente, no sentido de memória voluntária e raciocínio discursivo, o desenho também não pertence a este tipo de aprendizagem racional e verbal (pertencente ao domínio do *baka*,

sombra, espírito do corpo). “É um entendimento que vem da capacidade de percepção, e a alma da percepção reside na pupila” (LAGROU, 1996, p.207).

Há duas fases da ação da ayahuasca na pessoa que a ingere: na primeira fase a pessoa vê padrões geométricos, e é considerada a fase em que a sucuri se manifesta através dos desenhos de sua pele, cobrindo todo o campo visual; na segunda fase, com o apoio das canções entoadas pelo xamã, as figuras dos *yuxin* aparecem. Este é o momento esperado pelos homens, quando através de sua transformação, passam a perceber a presença do outro, o *yuxin*, como seu igual.

A questão aqui é o papel que a cultura exerce sobre a experiência visual da pessoa, esteja ela em estado de alteração de consciência ou não. Em outras palavras, o que teria vindo primeiro: a identidade cultural demarcada pelos desenhos *kene*, ou a manifestação psicodélica que levou à adoção do padrão geométrico na cultura *kashinawá*? Como afirma Bakhtin, só percebemos na linguagem aquilo que nos é culturalmente significativo, ou seja, aquilo que carrega um significado pré-determinado devido a nossa experiência cultural específica. Só reconhecemos aquilo que já sabemos de antemão. Se os padrões geométricos do *kene* não fizessem parte da cultura *kashinawá*, não haveria, por parte das mulheres, condições de reconhecê-los dentro de suas visões psicodélicas como culturalmente significativo e, portanto, dignos de serem registrados em seus artefatos e pinturas corporais. É o aspecto compartilhado da cultura que permite que haja percepção, não um ato mítico, ou divino.

A LÓGICA DA IMAGEM

De acordo com Kress (2004) a lógica da imagem irá crescentemente modelar a aparência e os usos da escrita, um processo aparente em muitas instâncias da comunicação pública. “No arranjo anterior, a figura do autor e o modo da escrita dominava; no novo arranjo, o designer e o modo da imagem dominam.”

No texto multimodal, tanto o texto alfabético quanto o desenho obedecem à lógica da imagem – e não à do desenho e da escrita, individualmente. O resultado é um afrouxamento das noções de escrita e de livro experimentado pelo autor inserido neste processo de mudança – como é o caso do professor-autor índio – que passa a operar como mediador entre cultura escrita dominante e cultura oral resistente e resiliente.

A forma como criamos e construímos sentido em desenhos distingue-se da forma como o fazemos com materiais verbais. A interpretação de desenhos, segundo Worth (1978) ocorre

no nível interacional e no nível comunicacional; fundamental para essas maneiras de interpretar são as estratégias de atribuição e de inferência de significados, respectivamente.

Inferência, por parte do intérprete de desenho e implicação, por parte do desenhista determina os movimentos de interação que ocorrem como parte da comunicação por meio de desenho e imagem. No nível comunicacional, o que é comunicado em desenhos é a maneira como o artista estrutura seu diálogo com o mundo, ou seja, o artista procura alguma conexão com o mundo visível através de convenções, formas, estruturas, etc. Neste sentido é que Worth (*ibidem*, p. 25) afirma que desenhos constituem-se numa forma de “estruturar o mundo” e não uma cópia mimética desse mundo: “[e]mbora desenhos não possuam uma gramática pela qual estruturar o mundo da forma como ele de fato é, desenhos claramente não são desprovidos de formas, gêneros, estilos, convenções, regras e sistemas de uso.” Mesmo não possuindo um conjunto definido e rigoroso de normas que empregue um léxico, uma gramática ou uma habilidade de construir paráfrases, ainda assim a imagem (de desenho a filme) conta com a familiaridade que em geral o espectador possui com materiais simbólicos, principalmente com imagens. Sendo assim, o espectador baseia-se em algumas regras de comportamento simbólico verbal para fazer inferências e ver implicações na imagem diante de si. Por exemplo, Worth (1972, citado em WORTH, 1978, p.25) demonstra como falantes de Navajo freqüentemente fazem uso de regras sintáticas de sua língua materna para estruturar filmes que ele mesmos tenham fotografado e editado. O autor recorre a este fato como evidência de como a inferência e o pressuposto de intenção operam a favor da comunicação, quando se trata de imagem. Da mesma forma, pode-se dizer que a aceitação do desenho, na forma como nos é apresentado no texto multimodal de autoria indígena, depende, em grande parte, da sua aderência às convenções desta modalidade de comunicação, ao invés de uma aderência à realidade.

O TEXTO MULTIMODAL DE AUTORIA INDÍGENA: IMAGEM

Ledger Drawings, da mesma forma como os desenhos figurativos inseridos nas cartilhas indígenas no Brasil, emergiram concomitantemente à tentativa de alfabetizar os prisioneiros índios dentro da política de assimilação defendida por seu carcereiro. Pratt era grande defensor da escolarização indígena, ou seja, do ensino da leitura e da escrita alfabética aos índios como caminho para a sua assimilação à cultura nacional e, ao distribuir os materiais de desenho – lápis, papel (no caso, folhas de livros de contas) tinta, pincéis –, sua intenção era desencadear um processo de alfabetização.

Ledger drawings são classificados como arte, a partir da perspectiva ocidental, por sua capacidade expressiva. Como observa Elkins (1999, p.52), expressividade em arte aplica-se a qualquer imagem cujo significado não é denotativo simplesmente, mas inclui algo sobre as intenções ou identidade do autor. Por outro lado, não há como sustentar a noção de que uma imagem possa ser tida como inexpressiva. Quanto a isso, Elkins afirma que expressividade, qualquer que seja seu sentido, não deveria operar para separar arte de outros tipos de imagem. No entanto, *ledger drawings* têm sido analisados a partir do pressuposto de que, se por um lado são expressivos, por outro não se constituem em representação do conhecimento indígena, numa demonstração clara de uma concepção rígida de arte separada de conhecimento.

De forma semelhante, os desenhos encontrados nas páginas dos materiais de leitura elaborados pelos professores indígenas no Brasil podem ser analisados a partir da relação de contato entre as comunidades indígenas e a sociedade dominante dentro do espaço intersticial da escola, dentro do qual emergência e contingência são fatores determinantes. Apesar disso, esses desenhos, tanto quanto os *ledger drawings*, são confinados ao nicho de simples expressões artísticas, sem compromisso com intenção ou informação – simples atividades lúdicas, sem compromisso com significação.

Worth (1978, p.19) sugere que foi exatamente em resposta a suposições de falta de significado em desenho, ou seja, de falta de atenção a códigos, convenções ou “schematas,” que teorias de desenho enquanto expressão, emoção ou estruturas de emoção, etc. vieram a se consolidar. “O importante no contexto de entender de que maneira desenhos constroem significado é o fato de que desenhos, enquanto classe – diferenciada de algo intitulado ‘pintura’ ou ‘arte’ – foram muito pouco estudados ou levados em conta por historiadores de arte, críticos e filósofos.” É com essa questão que me ocuparei agora.

A NOÇÃO DE DESENHO ANTERIOR À DE IMAGEM

Elkins (1999) formula uma pergunta chave para esta tese, pois o problema que se apresenta como tal na interpretação do texto multimodal indígena não diz respeito a sua porção de texto alfabético, mas sim, a de desenho. A pergunta a ser formulada, portanto, diz respeito à definição de desenho: o que é afinal de contas um desenho? Ocorre que desenho, enquanto classe diferenciada e distinta de ‘arte’ ou ‘pintura,’ ainda está para ser estudado com seriedade. A questão de elucidar de que forma desenhos – e no caso específico desta tese, desenhos figurativos e padrões geométricos – obtêm significado está atrelada, em última

instância, a uma decisão e uma vontade intelectual: a de estudá-los como pertencente ao âmbito da imagem – e não, simplesmente, da arte.

De acordo com Worth (1978, p.9) um desenho, qualquer que seja o meio em que esteja inserido, é um “evento simbólico”, e, portanto um artefato construído socialmente. Desenho é o fundamento de toda imagem; sendo assim, para se tentar entender como se constrói significado em pintura, fotografia e cinema há necessidade de se refletir como se dá a construção de sentido em desenho.

Em primeiro lugar, no que diz respeito também aos desenhos de autoria indígena, parece razoável a afirmação de Worth (*ibidem*, p. 21) de que desenhos não se constituem em representação de uma dada realidade, mas constituem uma realidade sua, própria. Nas palavras de Worth (*ibidem*) “desenhos retratam eventos de cuja existência eles são a única evidência.” Por si só, portanto, desenhos não chegam a ser proposições, o que não significa que não sigam códigos e convenções pertinentes ao grupo social onde se originam. Sendo assim, pode-se falar numa lógica pela qual significados são inferidos a partir de desenhos. “Como entender os códigos e convenções pelas quais implicações e inferências são feitas?” Removendo-se a propriedade proposicional dos desenhos, parece não restar qualquer possibilidade gramatical ou sintática, pelo menos da forma que as conhecemos. Quando se trata de desenhos, semelhança com o referente é sempre um denominador comum para se considerar correspondência com a realidade. No entanto, esta teoria veio a ser descartada pelos teóricos que se ocupam do tema. ‘Realidade’ é um pressuposto vago demais uma vez que o quê determinar como referente com o qual comparar para determinar correspondência? Comparar a um padrão determinado pelo que vemos ou por nossas capacidades cognitivas?

Como observa Elkins (1999, p. 144), por definição, um desenho não se estrutura com base em sintaxe, pois não exhibe uma ordem fixa de leitura, como a sentença. Assim também Worth (1978, p. 5) reafirma a noção de que a maneira como construímos significado a partir de desenho é totalmente diferenciada da maneira como construímos sentidos a partir de materiais verbais.

[A]s maneiras pelas quais criamos significado em desenhos e construímos significados a partir de desenhos [...] são totalmente diferentes das maneiras nas quais desempenhamos as mesmas funções com materiais verbais tais como fala, peças de teatro, histórias ou poemas.

IMAGEM E REPRESENTAÇÃO

Constata-se, a partir desta leitura, que tanto o desenho figurativo quanto a escrita alfabética são tentativas de representar o mundo mimeticamente. No entanto, são mundos diferentes que imagem e escrita representam. Que mundo é este que cada modalidade tenta representar? Imagem volta-se para o mundo complexo dos processos não-lineares; escrita, para o mundo linear da lógica, para o qual o *logos* é o símbolo mais relevante. Nesse sentido imagem e escrita podem ser vistos ao mesmo tempo como conflituosos e complementares, e a multimodalidade torna-se o modo de comunicação mais adequado para dar conta de comunicar esses mundos. Não se pode deixar de levar em conta, neste encontro, o vínculo controlador que o logocentrismo exerce sobre a mimesis, desde os filósofos clássicos. Vem daí que a palavra, dependente que é dos sentidos não-táteis da visão e da audição, tem sido considerada a expressão máxima de mimesis, sem atenção aos outros sentidos.

De acordo com Elkins (1999) interpretações que tendem para uma abordagem utilitária respaldam-se, ao mesmo tempo, no enfoque de pureza (*purity*) daquilo que se interpreta. Significa dizer que não se procura compreender as relações entre as diferentes modalidades comunicativas constantes de uma mesma imagem. Bem ao contrário: uma única modalidade – invariavelmente, a linguagem – é eleita como predominante e torna-se o foco de atenção do crítico, em detrimento das demais.

De forma semelhante, no tocante à interpretação que educadores e lingüistas fazem dos textos multimodais indígenas, vejo que há uma tendência a realizar uma leitura que ou (1) despreza o texto visual e vê somente o texto alfabético ou, por outro lado, (2) focaliza unicamente o desenho figurativo, a partir de uma visão eurocêntrica do que seja considerada arte, e acaba por categorizar o desenho indígena dentro de uma classe de arte popular (*low art*). É dentro desta noção de separação da arte entre ‘high’ e ‘low’ que vejo a negação dos agentes indigenistas que vêem os desenhos indígenas como inferiores ao que eles consideram como ‘high’ arte, a partir da perspectiva eurocêntrica. Daí a rejeição – por falta – dos desenhos nas cartilhas, por parte dos colaboradores indigenistas.

Enquanto desenho tende a ser a representação da experiência vivida no contato direto do corpo com o ambiente, escrita tende a restringir-se à experiência ‘vivida’ de acordo com as condições impostas pela mente. Uso o verbo “tender” nesta discussão para destacar a situação dialógica, periclitante e transitória, própria ao hibridismo cultural que vejo ser a tônica da relação positiva que ocorre entre o texto visual e o texto alfabético nas páginas do livro-texto de autoria indígena. É exatamente esta relação dialógica e positiva que deixa de ser

apreciada pelo tutor indigenista (agente do sistema de tutela indígena), por falta de uma reflexão mais aprofundada que leve em conta o *locus* de enunciação indígena, ou seja, a cosmovisão e o conhecimento indígena, vinculados aos processos não-lineares de lugar, que dão suporte ao discurso indígena – neste trabalho, o discurso inserido na escola para índios e as linguagens imbricadas neste contexto. Ao adotar a perspectiva eurocêntrica no que diz respeito a um letramento unicamente voltado para processos lineares e uma noção de arte que coloca os desenhos indígenas fora do âmbito da comunicação, os agentes indigenistas, uma vez que são responsáveis pelas questões voltadas para a produção e edição dos livros-texto, acabam, inadvertidamente, por dificultar a eclosão de uma proposição renovada de aprendizagem intercultural.

Tanto quanto as ciências naturais desenvolvidas na perspectiva ocidental, também o discurso indígena pauta-se pela fenomenologia (ou materialidade) do mundo na forma como percebida pela experiência em lugar. Essa materialidade dos processos físicos é que supera qualquer tentativa de “categorização analítica” pois, “diferentemente da realidade semiótica, a realidade física não é definida por diferença mas por interação” (LEMKE, 1998, p.3).

MULTIMODALIDADE

Para Lemke (1998, p.1) “a comunicação humana normalmente emprega os recursos de múltiplos sistemas semióticos e os combina de acordo com princípios essencialmente funcionais.” A semiótica social – campo de pesquisa ao qual Lemke se associa – procura explicar exatamente esta questão: como construímos significados a partir dos múltiplos recursos à disposição, “lingüísticos, imagéticos, gestuais, musicais, coreográficos” e mais amplamente recursos performáticos (*actional*). “Jamais contruímos significados somente com a linguagem,” afirma Lemke; linguagem verbal constrói significado pela combinação de diferenças, por meio de distinções analíticas e categoriais e distribuição de signos de acordo com as convenções e regras pré-determinadas no grupo social. Uma vez que a linguagem verbal é uma abstração analítica de práticas sociais corporificadas (*embodied engagements*) e desenvolveu-se lado a lado a outros recursos semióticos, torna-se inaceitável desvincular a linguagem dos seus acompanhantes. Membros de uma mesma comunidade fazem uso simultâneo de sistemas de significação variados os quais podem incluir representação visual (gráficos, tabelas, desenhos, etc.), movimentos e gestos, música, moda, alimentos e qualquer modalidade de ação socialmente e culturalmente significativa para aquela sociedade em particular. Ainda de acordo com Lemke, se escrita e desenho são modalidades

semióticas distintas para uma determinada sociedade e desde que as convenções de como ler tais gêneros multimodais tenham sido estabelecidas, torna-se possível compor “textos multimeios” (ou textos multimodais (KRESS & van LEEUWEN 1996)) os quais incorporem ambas modalidades semióticas permitindo que se multiplique os significados a partir da interrelação entre elas.

Ultimamente, composições multimodais têm atraído a atenção de estudiosos da linguagem preocupados em explicar os processos não-lineares atrelados às novas tecnologias computacionais, cada dia mais centrais à educação e ao aprendizado. O interesse por textos multimodais gera uma discussão fundamental para o encaminhamento de estudos lingüísticos desejosos de romper com teorias tradicionais, amarradas unicamente a princípios tipológicos de estrutura interna à linguagem (semântica) e sugerir, em seu lugar, uma abordagem comunicativa voltada para a integração da linguagem com modalidades topológicas de semiótica visual (não-verbais, portanto).

A lingüística tradicional, com seu foco exclusivo na linguagem,⁸⁵ quase nada tem a dizer sobre modos topológicos, em contraposição a modos tipológicos, de construção de significado junto aos quais colocaria o estudo da imagem. Lemke e Elkins chamam a atenção para o quão pouco se conhece sobre significados construídos a partir dos sentidos, na inserção do corpo em lugar (*affective and bodily meaning*). No entanto, mais recentemente, a linguagem e, em geral, modos tipológicos de significação, tem sido colocada lado a lado a sistemas semióticos de base mais topológica. Esta parceria, presente nos gêneros mais afeitos aos meios científicos e computacionais – como o hipertexto – pode ser central à investigação dos meios pelos quais construímos significados sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Uma suposta sintaxe visual, ainda que venha a se consolidar, terá como característica dominante a complexidade. A complexidade, porém, não se opõe à definição. Uma coisa é certa: o “alfabetismo visual” (DONDIS, 2003) jamais poderá ser um sistema tão lógico e preciso quanto a linguagem. As linguagens são sistemas inventados para codificar, armazenar e decodificar informações. Sua estrutura, portanto, tem uma lógica que ao alfabetismo visual não interessa alcançar, pois a grande vantagem do texto visual é o de não ter que se submeter à autoridade pedagógica à maneira do texto alfabético. O que deve ser valorizado na imagem é exatamente sua possibilidade de ser uma estrutura aberta conducente à agonística e à aporia. Por outro lado, alfabetismo visual tende a colocar a imagem visual na mesma camisa de força da sintaxe lingüística.

⁸⁵ O termo “linguagem” neste trabalho é usado com referência à linguagem oral.

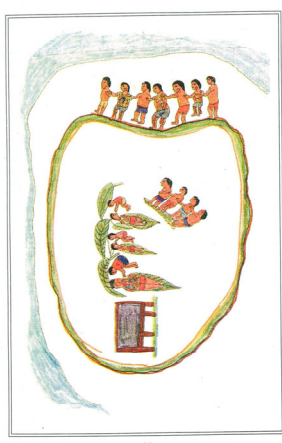
Investigar de que forma significados compartilhados socialmente vêm a se materializar em signos culturalmente relevantes implica mais do que contextualizações lingüísticas (paradigmáticas, sintagmáticas e intertextuais) e semântico-verbais anteriormente suficientes às explicações fundadas na linguagem enquanto dada e natural, expressão do sujeito uno e universal. No momento em que se adota “linguagem em ação” – discurso –, é através dos recursos inerentes à multimodalidade (ou “sistemas de multiplicidade semiótica” para Lemke e “esquemata” para Elkins⁸⁶) que a construção de significado se organiza, orienta e apresenta de forma direta ou implícita. Aquilo do qual o logocentrismo de alguns gêneros proeminentes de texto puramente verbal (como por exemplo os romances sem ilustração, os artigos acadêmicos da filosofia e das humanidades) nos afasta, talvez a disposição multimodal dos textos científicos e técnicos – e as narrativas indígenas na forma de textos multimodais vertidos para o papel – pode nos aproximar. À medida que as tecnologias computacionais tornam as tecnologias de multimeio mais convenientes e acessíveis para todos os fins, torna-se cada vez mais fundamental compreender como os recursos de sistemas semióticos diferentes podem vir a ser – e têm sido – combinados.

Ainda que em sua concepção o signo seja visto como arbitrário, uma vez adotado pelo grupo social, ele passa a fazer parte de um sistema de significação que não é arbitrário. Nesse sentido, o significado pode ser visto como público e convencional, não o resultado de um desígnio individual, mas de inteligibilidade – ou seja, comunicação – entre as pessoas de um grupo cultural.

A transformação de paisagem em lugar – local pleno de significado cultural – promovida pela tradição oral dos povos indígenas implica este tratamento específico do evento natural. Determinados locais são abstraídos da paisagem homogênea através da experiência direta, ou seja, do corpo em contato com o ambiente, e adquirem o status de signos. Visto sob este prisma, qualquer elemento natural pode vir a se tornar um signo, desde que esteja de acordo com determinados critérios culturais. Mas um desenho não é um evento natural, como pode ser o signo. Um desenho, qualquer que seja a mídia na qual esteja inserido, é sempre um evento simbólico, um artefato social. Inclusive, antes de poder compreender como se constrói significado em pinturas, fotografias e filmes, é necessário entender como se constrói significado em desenhos em geral.

⁸⁶ Systems of multiple semiotics (Lemke: 1998) e schemata (Elkins: 1999).

Como discutido no capítulo 2, o discurso indígena – semelhante ao discurso da ciência ocidental – é proeminentemente sobre a *materialidade* do mundo; enquanto organismos os seres humanos interagem e são parte do mundo físico, biológico e ecológico. Essa abundante materialidade dos processos físicos não é completamente assimilável por categorizações analíticas, pois ao contrário da realidade semiótica, a realidade física não é definida por diferença, mas por interação. Mudança contínua, ou fluxo, no lugar de fixidez; interação entre todas as partes no lugar de unidades isoladas, são conceitos presentes na epistemologia indígena e que demandam recursos semióticos não-lineares, topológicos. Linguagem, com sua tendência à linearidade e tipologia, não preenche as necessidades espaciais impostas por uma epistemologia que tem em relações no espaço o seu fio condutor, sua chave mestra. Como afirma Lemke (1998), falta à linguagem recursos para formular noções de transformação contínua e de relações topológicas complexas, isto é, não-lineares. Um sistema semiótico como a linguagem é definido pelas diferenças entre seus constituintes internos. Como Saussure (1970) deixa claro, é exatamente o jogo de diferenças ao longo do eixo sintagmático que permite a construção de sentidos na linguagem verbal. Categorizar e classificar são ações analíticas atreladas à noção de diferença. Já a materialidade do mundo, foco do discurso fenomenológico das ciências naturais, assim também como da narrativa indígena, não cabe dentro dos limites da categorização analítica, pois diferentemente da realidade semiótica, a realidade física não é definida por diferença, mas sim por interação – ou composição. Nesse sentido, a organização dos signos segue uma ordem que mais se assemelha a um mapa do que a um texto.



86

maswakí, purí ití maswakí, aku maswakí, hatí aku duma maswakí: tururú akí, sai sai iki, na txírí, katxa mawai uma betsa betsa meseabó birá. Betseshá mlkaí.
 - Ha nuku nuku haaka, dikáti dásibi mema kani. Haskai: ikanimékaí, ha huará yohakawé iwani, ha nui Yobe yohabu. Hamuku nuku haaka dikáti, mema memabó kani, aku akamikiá, yaix hina akamiki, mlkaí bekawé hatana.
 - Haskabó ml huame? Iwané yohabu.
 Aí sháka huni akí, ma yama bai tapia é uhanai nuku nuku yuhawé, manu namemiki, nū dásibi keyu kamuní cawabó é huaki ikaya. Mená txanisma, ml mawa buyakáí, mená txanirive maswakí. Bó daka bati, bini ml kapaí haba pena yimwé, pena ya nū kani ika betek, ha iki usha temebókaki. Usha teneabó ma pena kemai, nibi tutusu iní, bukawé haskai ikanimékaí, uimá ika, buaburá. Ma shabai tsekirani, bai detasni tuxiyaburá, ma teke beana dani tsa huawabó, dani na shaba mema tsa huawabó, lokabó tucani bukaki. Ma dásibi hatí bai ha tsa abaxina buanu, kesuúti tsekei keyukaini. Hatí tpeash keyukai, hatí pui híti, keyukai, pui yabi bui ikamiti. Dhuini buri, na shaba manúti duma huawabó, ea iwe iwani huwe nuku. Hí te akawé hatana, hí te ashó sanabó, hatu binamai sheke kainikiaki. Keyatapakaini hatu beama baina ml ma, txania híti hawakí ml moku purí ushuya muku nuku bukanimékaí aka, ha akabu. Há Nui Yobe kóká! íkí ea usha! íkí hane tsekai kesubai esabó, hatí bai tsiuné, hí niawé betiwai ínaká, beti niná binama bití bati. Hanu tapí bai kani, na txírí, na katxa nawai teperepe txaipe maswakí, purí ití maswakí, uno kemo tapera binaabó. Haka hanobe katima, betiwabó niti bu bai ea ikawé íkí yumaní, ha txapa buakí ana birani. Há Nui Yobe, ha huama, ma txaniti íxá danapai, kashai: Kóká! íkí, ea iwe! íkí, íkí ketíbu bui harbí, ma mexu, mexumerá kóká! ea iwe! íkí, íyá newá ketí bubai, nia kashai. Iwepayabu, huama ha yamaní, iyá newá ketíhuini na, uliknabu harbí dani: Dushai! inikiaki. Na dusharú nū amierá, Nui Yobe kuki hawé kenará, Nui Yobe iní uyanaraka. Nū puyabi kani txanikatawé, sháka huni ashó nítikabu ía, yane txanisma, alhe txayuní íkí. Ní íkí hamakí buimbu, bebabitabu damini imikiaki, na dushai íkírí. Haska batinima bí, hana bui ma huabó niti inai hatu nuku habari beyani, masití huxá híwera kakaí imishu uyanaraka. Hatí huxá híwera, buimabó, hatu nuku mamú, há Nui Yobe, kaka tpeimbu. Haskawa ximabome iwani yohabu. Sháka huni akí piamai ha, hana teke kesutashani anu, txa akí dásibi txa akí nati aítí, piamas híwera. Ma kexa keake taraya. Ma yama bai tpeiki muku nuku niawé, ewabó e manu kano yuyamake buimabó iwana hatu yuyatapi maima. Takawai mabukaki, eskawa nawé iwani habakú, ha huni txakashó, Sháka huni txakashó akí hawenabuwá akima keswakí bai txa akama hawé híwe tiubis, txaxa akí,

87

Fonte: *Sheripabu Miyui*, p. 86, 87



90

havia uma família deste grupo que tinha ido morar com outro pessoal, com aquele grupo que prejudicou eles. Então, o chefe pediu a Nui Yube para ir chamá-los. Quando ele foi tomando chegada na aldeia dos outros, ele já escutava o pessoal pegando língua para peçar. Quando ele chegou a uma certa distância, avistou uma mulher bonita. Ai ele disse:

— Vou namorar com essa menina primeiro para depois avisar a família. Passou o tempo, foi entandoendo e ele chegou na aldeia do outro grupo. Então, a família que ele veio avisar perguntou a ele o que ele tinha vindo fazer ali. Ele disse apenas que tinha ido passear, pois queria namorar com a menina à noite. Se ele contasse a família ia querer ir embora na mesma hora e ele teria que voltar com eles.

Quando foi lá pelas três horas da madrugada, o pessoal do pedaço de terra que estava se deslocando, começou a cantar, buzinar e a gritar, comemorando com uma grande festa. Em sua partida, o pessoal do outro grupo, que não morava muito longe, acordou com o barulho e perguntou novamente ao Nui Yube o que ele tinha ido fazer lá. Então ele explicou tudo, que eles tinham tomado o Keys Hani para mudarem de lugar. Como era de noite, eles não puderam ir até onde estava o grupo que já ia partindo.

Quando o dia amanheceu, a família e Nui Yube se arrumaram e partiram para o local onde morava o outro grupo. Chegando lá, já encontraram a terra indo a uma distância da altura de uma casa, mas os menos uns seis metros. Então não dava mais para subir. Ainda tiraram umas varas para tentar subir por elas, mas não conseguiram.

Nui Yube ficou gritando e pegando e mastigando os bagaços de cipó que eles tinham deixado.

A família que ele havia trazido perguntou a ele de que forma eles tinham preparado o Keys Hani. Eles voltaram para o outro grupo. Enquanto isso, o Nui Yube ficou gritando, gritando, quase enloquecido. Aos poucos, já foi gritando como um passarinho. Por fim, viu um passarinho que se chama Duhuan, um pássaro parecido com o sabiá.

A família que voltou para o outro grupo tentou preparar o Keys Hani para ver se conseguia encontrar com seu grupo de novo.

Prepararam e beberam. Com a sobra, saíram molhando ao redor da casa, da cacimba, deixando fora. Depois dos mesmos quatro dias, essa terra começou a se deslocar. No quinto dia, a terra se foi com eles. E eles sumiram como os outros.



91

Fonte: *Sheripabu Miyui*, p. 90, 91

Nokkadiara maksã
Gente escura
Nayé kalyé ñobôri
Olhos delas brilham
Tuepo
Benze

Seguindo, no caminho viram um monstro, *Dasepirô* (Cobra Tukano), e se esconderam numa ilhazinha (*hapumkarô*). Pediram ajuda ao Avô do Universo, novamente curare para matá-lo. *Doetiro* se escondeu com zarabatana atrás das pedras e soprou na Cobra Tucano. Nessas pedras ainda existem as marcas e o buraco onde ele encaixou a zarabatana. Ele precisou acertá-la só uma vez, porque esse curare era forte e a cobra morreu, apodrecendo aí mesmo. Seu coração se transformou em grande tucano, que voou e caiu lá no rio *Taira*, voando antes. Por isso o curare dessa região é mais forte e é perigoso comer as frutas de lá. Tem que ser bem esquentadas e na hora certa.

Feito isso, foram subindo até chegar em *Diaburawi* (Maloca Tucumã, onde hoje fica o povoado de Açai). Repetiram a primeira reza. Aí avistaram outros indígenas que era o sol, que através de sua quarenta tentava queimá-los. Vendo que não tinham por onde passar, foram pelo paranã, saindo abaixo do igarapé *Petaniyá* (que é o nome em que o povo Petana se transformou). *Doetiro* seguiu até *Maharawi* (Arara), parou aí um dia e foram até *Dianawo Nkarôrit* (ilha em frente ao atual povoado de Matapi, um pouco acima). Havia banco cerimonial de vida, suposto de cura de vida da gente.

Chegaram em outra maloca. Os *Pumiri Mahô* reclamaram com *Doetiro*, dizendo que a viagem estava muito longa, discutindo se já não teriam passado do buraco. *Doetiro* alegou que estava seguindo sua lança-chocalho (*yugén*) e que esta ainda estava inclinada, indicando que ainda precisavam seguir em

fronte. *Toharowi* (ilha de Mandi, acima de Ananás) era o lugar onde se encontravam. Aí também tinham os aratôzôs e fizeram a mesma reza. Depois seguiram e foram até *Nimikowi*, onde *Doetiro* fez reza para quando as moças tivessem a primeira menstruação.

Nimá pová kahitise kamu, kahitise siri
Kahitise wairôp, kahitise dabuan
Ëryô maksã wé
Pehka yaksô

Terminando, continuaram e foram até *Pehkaosowi*, onde pararam só um pouco (menos de um dia) e entraram no rio *Tegué* até *Wetapôrookowi*, depois de *Taromô, Poakarowi* (Colina).⁸⁷ Daí foram até *Burharawi*. *Doetiro* estava passando rápido depois das reações dos outros, e seguiu até *Ohpôkôditarawi* (abaixo da foz do Buriti). Essa maloca é parecida com o Lago

⁸⁷ Aí o kuma recita oração para a menina ter boa saúde, protegendo-a para não ficar doente, para ter cabelos bem pretos, esfriando o banco cerimonial de vida...

Fonte: *Mitologia Sagrada do Tukano Hausirô Porá*, p. 202, 203

Lemke (1998) coloca essa discussão no campo da semiótica social cujo objetivo é explicar como construímos significados a partir de recursos à mão, quer seja recursos “lingüísticos, pictóricos, gestuais, musicais, coreográficos e, mais genericamente, *performativos*” (*actional*, para Lemke). Ainda que os estudos analíticos atenham-se, em sua maioria, somente ao uso de recursos lingüísticos tais como textos verbais e discurso, a verdade é que não conseguimos construir significados através da linguagem isoladamente, como bem sugere Lemke. “A construção de significados implica tanto um *processo material* quanto uma prática social semiótica e como tal não poderá jamais ser compreendida em termos de uma única modalidade semiótica: a linguagem” (LEMKE, 1998, p.1).⁸⁷ Quando se trata do texto multimodal de autoria indígena, desenho volta-se à concretização de processos

⁸⁷ “Meaning-making is always a *material process* as well as a social semiotic practice (Lemke 1984, 1993b, 1995a); as such it cannot be adequately understood in terms of any one semiotic modality, such as language” (1).

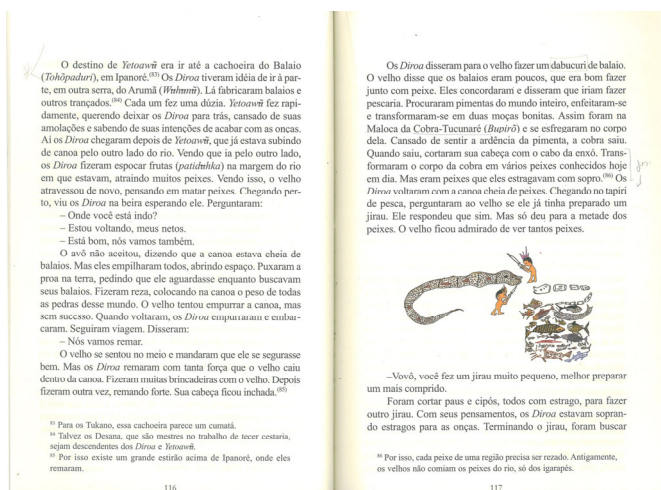
não-lineares e complexos presentes no conhecimento indígena centrado que é em lugar e toma a forma visual de desenhos figurativos e padrões geométricos nas cartilhas indígenas. Já escrita, devido a sua dependência na fala, vincula-se à concretização de processos lineares na forma de fonemas/grafemas.

O que Lemke constata em relação ao texto científico pode ser aplicado ao texto multimodal indígena. A tradição oral indígena tende a construir significados que superam os princípios preponderantemente tipológicos da semântica lingüística, o que provoca uma demanda pela integração desses significados com as modalidades mais topológicas da semiótica visual – como testemunham os textos multimodais criados pelos professores indígenas e seus colaboradores.

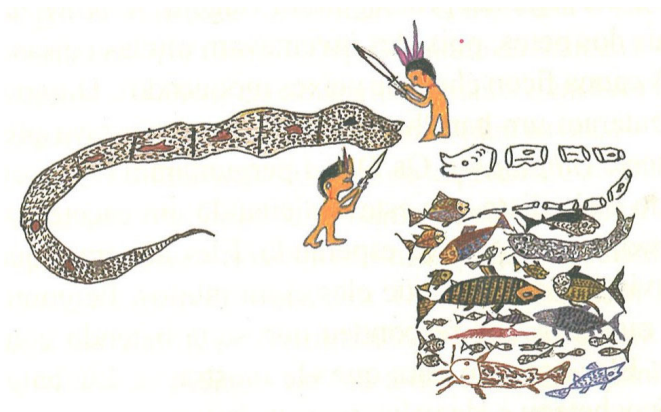
CASO A: COMPLEMENTAÇÃO

No livro Tukano *Mitos Sagrados* o desenho cumpre o seu papel de complementar aquilo que não foi dito em toda a sua extensão no texto alfabético. Nesse sentido, o “emprego simultâneo” (*co-deployment*) de recurso verbal e pictórico assegura uma complementação da informação, numa relação entre o texto visual e o texto alfabético. Como afirma Lemke, no âmbito das ciências – e eu sugiro, também no âmbito da cosmovisão indígena – é na interseção entre os diferentes sistemas semióticos que ocorre a construção de sentido. Como afirma Lemke (1998) a “separação em diferentes canais ignora essa unidade fundamental de construção de sentido comunicativa que faz a co-ordenação entre os canais não só possível, como normal.” Significados não são, portanto, exclusivos a uma única modalidade de comunicação, mas são construídos a partir da articulação entre elas. Da mesma forma que o texto científico, o texto multimodal de autoria indígena, entendido no âmbito da semiótica visual, não pode ser linear, pois trata-se de um texto “no mínimo bi-dimensional e qualquer seqüência uni-dimensional representada em duas dimensões pode ser acessada a qualquer ponto e a qualquer momento” (*ibidem*). Assim sendo, o leitor do texto multimodal de autoria indígena pode pular do texto visual e de volta ao texto alfabético a qualquer momento, ou até mesmo ignorar o texto alfabético de vez.

O nível de detalhamento que encontramos no desenho abaixo revela a importância da relação entre a cosmogonia Tukano e os peixes.



Fonte: *Mitologia Sagrada dos Tukano Hausirô Porá*, p. 116, 117



Fonte: *Mitologia Sagrada dos Tukano Hausirô Porá*, p. 117 (detalhe)

CASO B: SIMULTANEIDADE

As narrativas (A), (B) e (C) abaixo ilustram bem a função do desenho figurativo dentro do texto multimodal. Dada a necessidade de estabelecer a simultaneidade, concomitância e interrelação de eventos em lugar, quesitos que estruturam a narrativa indígena organizada e estruturada que é ao redor de lugar, estas funções são trabalhadas no texto visual. Estas demandas impostas pela adesão à complexidade de lugar são abordadas no desenho por meio da representação em um mesmo texto dos locais culturalmente significativos percorridos pelo caçador. Enquanto no texto alfabético a disposição de lugares aparece como seqüência, de acordo com a linearidade imposta pela escrita alfabética, no texto visual esta disposição é quebrada pela possibilidade de uma leitura simultânea, concomitante e interrelacional, prerrogativa da imagem visual.

32 História de caçador

São sacarames essa ventura Paia (Caçador Maquã Mata), antoara (Jão Baco Asseso Ruineir) e Essora Ruineir, O caranguejo e o primo.

Há muito tempo atrás, um homem foi passear e caçar. No meio da floresta atravessou uma clareira.

— Lá adiante tem mais caçal! — falou um Espírito da Mata que estava ali sentado. O caçador resolveu segui-lo.

— Andando juntos, encontraram um pau oco.

— Nesse buraco deve ter tatu.

Por que não entres lá pra ver? — falou o Espírito da Mata.

— Está bom — disse o homem e foi entrando no oco do pau.

— Você aproveitou, tapou logo o buraco e comer esse homem — disse o Espírito da Mata. Dito e feito. Fechou bem o buraco com o caçador lá dentro.

— Agora vou buscar cupim para fumar esse homem — disse.

Enquanto o Espírito da Mata se atafava para buscar cupim, o homem saiu rápido, tapou novamente o buraco, subiu numa árvore. Lá ficou, só olhando o que ia acontecer.

O Espírito da Mata voltou todo alegre carregando cupim, com aquela vontade de matar o homem. Fuz fogo e começou a fumar o oco.

A certa altura, cansado, imaginou que o homem já teria morrido. Entrou no oco para procurá-lo, mas não o encontrou.

— Onde foi esse espertinho, que adivinhou meu pensamento e escapou? — pensou.

Enquanto isso, começou a se coçar na perna. Nessa hora bateu uma fome tão grande, tão grande que ele não agüentou, cortou logo a barriga da própria perna e comeu. Enquanto comia, revirava os olhos pra todo lado à procura do fugitivo. De repente o viu, bem ali, no topo da árvore.

— Vou te comer! — gritou e deu um pulo. Queria correr atrás do caçador, mas caiu sentado, por causa da própria perna, pernaeta.

O caçador voltou para casa são e salvo. Aqui termina a história.

33 O caranguejo e o primo do caranguejo

Escritores: Sava (Abá) e Pava (Házo Pereira Tavaia). Ilustrações: Pava, que vive que a minhoca acatava no rio Kowêdo.

Um dia o caranguejo convidou o primo.

— Primo, vamos comer cunuri? Ele aceitou e foram juntos.

— Cunuriii iiiiii! — chamaram.

— Uuuuuuuuuuuuuuu — responderam as frutas.

— As frutas ainda estão vivas. É melhor a gente voltar amanhã — o caranguejo disse ao primo.

Dois dias depois, foram de novo.

— Cunuriii iiiiii! — o caranguejo chamou.

As frutas não responderam.

— Opai! Acho que elas já morreram. Vamos comer? — o caranguejo perguntou.

— Eu não tenho nenhum dente para mastigar — disse o primo, chateado.

— Tudo bem, eu mastigo para você — respondeu o caranguejo. Comeram.

No dia seguinte o caranguejo convidou de novo.

— Vamos embora comer cunuri? — perguntou.

— Eu não vou não. Esse negócio de tu mastigares para eu comer não dá. Tu bafa é ruim demais. Vai sozinho.

— Então está bom, banguela! — respondeu o caranguejo, com raiva do primo.

(A)

Fonte: *Histórias Tuyuka de rir e de assustar*, p. 52, 53.

Amassou bem e trouxe numa cuia pequena. Pediu para ele tirar o pênis do cesto e estica-lo. Perguntou qual o tamanho que queria que ficasse, se medindo uma ou duas mãos. Ele pediu de uma. Ai o acarã espreme o caldo das folhas em cima, até onde ele segurava. Seu pênis logo diminuiu, ficando daquele tamanho.⁷⁹ Depois disso o acarã desapareceram.

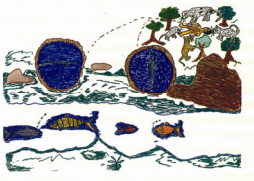
Curado, *Buhuiari Oãhã* voltou a procurar seus irmãos maiores. Quando chegou no rio Papuri, só encontrou seus avós. Perguntou sobre seus parentes. A avó começou a contar que eles tinham desaparecido quando estavam na pescaria e caçada. Pediu para que ele não sasse mais por esse mundo.

Ao redor da casa mesmo havia animais como jacus, cujubins, mutuns e muitos outros. Na verdade, não eram aves, mas onças⁸⁰ que queriam acabar com a vida de *Buhuiari Oãhã*, depois de terem matado seus parentes.

Ouvindo essas notícias, ele foi novamente na Maloca do Céu, perto do Avô do Universo, para pedir zarabatana e curare para vingar-se das onças. Era uma zarabatana de pedra. Recebendo, ele voltou com seus avós.

No dia seguinte ele foi na caçada, já perto da casa começou a atirar e, cada vez mais, foi entrando no centro da floresta. Quando ele foi atirar em um pássaro, esse transformou-se em onça e pulou em cima dele como um raio, matando-o. Depois juntaram-se mais onças para comê-lo. Não queriam deixar nem um pedacinho dele.

Quando ele foi morto, ouviu-se grande estrondo no universo. Escutando isso, sua avó já desconfiou o que estava acontecendo. Ela mandou seu marido, *Yetoawã*, ir ver o que se passava. Ele se transformou numa caça e foi voando ver. Chegando, *Yetoawã* disse para as onças que ele ia cortar a carne para elas. Começou a cortar o corpo, com a ideia de tirar um pedaço de seu coração. Mas as onças comiam rápido. No momento em que elas se distraíram um pouco, ele jogou um pedacinho longe, que foi cair na cachoeira Tokapá, no rio Papuri. Novamente deu estrondo no universo. Ao ouvir esse barulho, as onças ficaram espantadas, pensando que iam morrer.



A partir daí, daquele pedacinho surgiram dois peixinhos d'ouro *karubisa*. *Yetoawã* depois voltou com sua velha. Ele perguntou para ela onde tinha feito barulho e ela apontou a direção. Os dois foram lá ver onde tinha caído. Lá encontraram dois pequenos poços e um peixinho em cada um. Procuraram um cesto de cipó (*bahit*) e tentaram tirá-los. A cada tentativa, eles pulavam de um poço para o outro. Não conseguindo, eles voltaram para casa e começaram a fazer um puçá de tucum (*welêitãr piãkãr*). Terminando, foram de novo lá, conseguindo tirar os peixes dessa vez. Colocaram-nos dentro de um pote de barro e levaram eles para casa.

⁷⁹ Por isso os velhos dizem que os índios têm o pênis pequeno.

⁸⁰ Personagens masculinos na mitologia.

(B)

Fonte: *Mitologia Sagrada dos Tukano Hausirõ Porá*, p. 106, 107



Rü yeguma ga noë i coou ta ngica itarü i rü ngüü ta ngäu rü cu
 ticiü pa tchaut'a nhätägürü.
 Rü yeguma ga noë ga cocou rü irü duü.
 Rü yeguma rü tü'ü i ya wëgü rü ngeguma cuütanütchaügu rü
 daani'i ya maë nhanagürü, rü yeguma rüinayau ga maë ga
 Mapana.
 Natürü ga guma maë rü maega rü ngerata ni'i ga naëga, natütü
 guma maë rü na taütchirema rü natürü yiema j daugu rü na i'ra.
 Rü yeguma i nayau ga maë, rü ngigürügü taüü tama ni'i nua
 cuüna ngëcü ngigürügü.
 Rü marü yemawena ga coou rü tüna i igü rü werüü ti'igüürü.
 Rü yeguma ga nüma ga Ngutapa rü marü na taegutchaü, rü
 yeguma marü natasegugu rü wowerugu ni'i fetchigü rü yeguma ga
 ngima ga Mapana rü marü iya nguë, ga namacüwawa ga
 naipünewa.

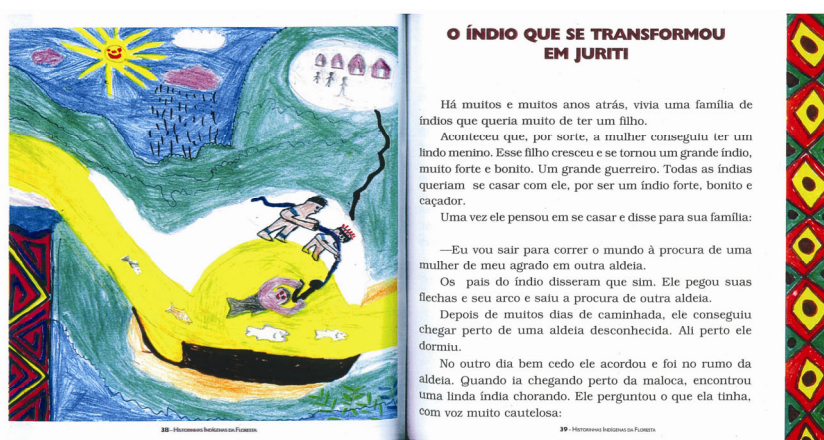
(C)

Fonte: *Torü Duü'ügü*, p. 4

O argumento de que as várias modalidades de representação de um conceito são inteiramente redundantes entre si de tal forma que podem ser colocados numa correspondência um a um de tal forma que os significados feitos numa modalidade semiótica podem ser feitos com a mesma qualidade e sucesso nas outras modalidades semióticas é interpolado quando se trata do estudo de como ocorre a comunicação no âmbito do conhecimento científico e, de forma semelhante, do conhecimento indígena na fronteira entre o texto verbal e o não-verbal. Lemke afirma que os significados numa comunicação científica são construídos por meio da “co-aplicação conjunta” (*joint codeployment*) de uma ou mais modalidades semióticas, e estar a par de tais co-aplicações ou recursos são necessários à interpretação. Para Lemke (1998, p.23), “modalidades semióticas (como linguagem, desenho) são incomensuráveis: nenhum texto verbal é capaz de construir o mesmo significado que uma imagem visual, nenhum gráfico matemático carrega o mesmo significado que uma equação, nenhuma descrição verbal produz o mesmo sentido quanto uma ação encenada (*performed*).”

Se para ser arte, o “significado tem que estar para além de meras imposições de necessidade” (ELKINS, 1999, p. 13), para ser narrativa torna-se condição *sine qua non* que o significado seja reconhecido pelo público alvo. Na narrativa, o significado é pautado pela necessidade de se reconhecer como parte do grupo, portanto. Como, então, conciliar a noção de imagem (textos visuais) e a noção de narrativa?

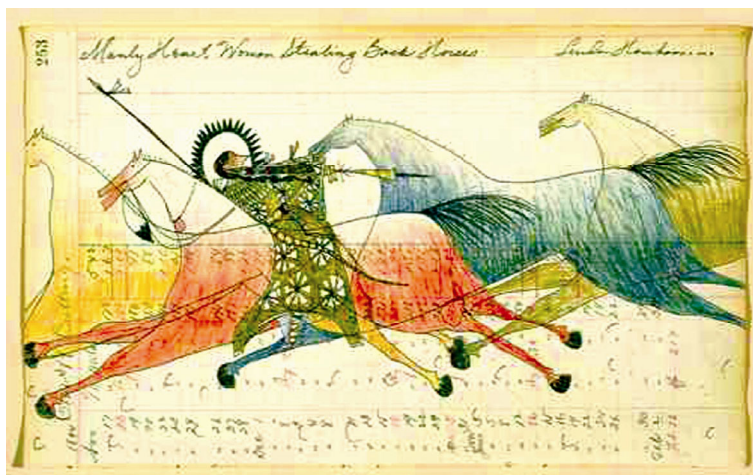
No texto multimodal de autoria indígena, os textos visuais também desempenham função narrativa, mas de uma qualidade diferenciada da narrativa proporcionada pelo texto alfabético. Desenho é narrativa organizada a partir da centralidade da noção de espaço e das relações no espaço; texto alfabético, por outro lado, devido à imposição da causalidade e da seqüencialidade, tende a sucumbir ao domínio do tempo como organizador das relações no espaço. Mas o que nos interessa aqui é perceber que tanto a ênfase na expressividade quanto a ênfase na informação não reconhecem a capacidade narrativa dos textos visuais indígenas uma vez que, enquanto arte, e obedecendo a critérios impostos pela história da arte, seu sentido limitar-se-ia em ser expressivo, não tendo comprometimento com informar ou comunicar algo de forma deliberada. Classificar os textos visuais indígenas como arte pode vir a ser um entrave ao seu estudo enquanto conteúdo narrativo. Por outro lado, não se pode negar o fator de expressividade artística (estética) que se observa nos textos visuais imagens ameríndios, tanto os *ledger drawings* quanto os desenhos nas cartilhas e livros-textos de autoria indígena. Do ponto de vista ocidental, (A) e (B) podem vir a ser considerados esteticamente atraentes.



(A) *texto multimodal*: O índio que se transformou em juriti
 Fonte: *Historinhas Indígenas da Floresta*, p. 38, 39.

A narrativa intitulada “O índio que se transformou em juriti” (A) ocupa todo o campo visual e obtém um equilíbrio desejável ao distribuir os elementos da composição nos quatro cantos do suporte. O uso de cores primárias (amarelo, azul e vermelho) e secundárias (verde, lilás e laranja) enfatiza a interrelação entre as partes, uma vez que as cores foram intercaladas, o verde entre o azul e o amarelo, provocando um movimento dos olhos sobre a superfície do desenho. Os planos horizontais, a metade superior e a metade inferior, conseguem equilíbrio pela distribuição eqüânime da ação – a chuva caindo e o movimento das pessoas ao redor da

aldeia, no plano superior; a pescaria e o movimento dos peixes, no plano inferior. A inclusão, no canto esquerdo, de padrão geométrico colorido em vermelho, azul e amarelo – as cores primárias – provoca um contraste em relação ao resto da composição e estabelece um diálogo com o padrão geométrico inserido na extremidade oposta, no lado direito do texto alfabético que se encontra na página seguinte, provocando a inclusão da escrita alfabética lado a lado à escrita visual, constituindo, dessa maneira, o texto multimodal.



(B) *ledger drawing*

Linda Haukaas, *Manly Heart Woman Stealing Back Horses*, 2003

Fonte: <http://www.tfaoi.com/aa/5aa>

Quanto ao exemplar de *ledger drawing* (B), o desenho ocupa toda a superfície do suporte, concentrando-se no segmento horizontal intermediário, obtendo equilíbrio entre a seção superior e a inferior, ocupadas com texto alfabético. A leveza de traços e a distribuição de cores primárias entre os cavalos empresta altivez, agilidade e dignidade notável aos animais, reforçada pela presença do guerreiro, numa relação de contraste, tanto na posição que corta verticalmente a composição, quanto por voltar-se para a direção oposta ao cavalos. A cor verde, secundária, e os padrões impressos no tecido da roupa do guerreiro contrastam com a superfície homogênea dos corpos dos animais.

CAOS E ORGANIZAÇÃO: PADRÃO GEOMÉTRICO

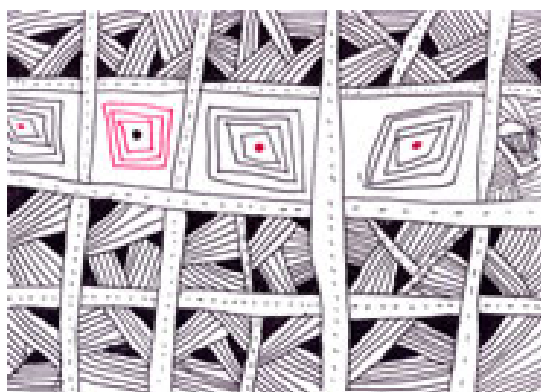
Aquilo que Farriss⁸⁸ discute sobre a tendência do povo Maya de organizar o caos, e o medo que o inesperado impõe à sociedade indígena, não por ser imprevisível em si, mas por

⁸⁸ Ver página __ desta tese.

não permitir a manutenção da organização cotidiana da vida, poderia talvez explicar a criação dos padrões geométricos como fruto dessa mesma necessidade de impor um ritmo e um padrão à complexidade dos processos pertinentes a *lugar selvagem*. Pahl-Schaan (2004) constata que, no padrão geométrico, a iconicidade ocorre por uma relação estrutural – e não necessariamente de forma – entre o signo (ou unidade mínima de significação) e seu referente. Cada unidade mínima de significação, dentro do padrão geométrico como um todo, tem seu significado determinado por sua posição no conjunto e a relação que mantém com as demais unidades, dependente, portanto não de diferença – como acontece nos sistemas semióticos lineares, como a linguagem – mas da composição que se estabelece entre os elementos essenciais de significação, o que desencadeia processos não-lineares no espaço. Como sugere Dondis (2003), seja qual for a substância visual básica, a composição é de importância fundamental em termos informacionais. Langer (1957, p.16) observa que, ainda que um quadro seja feito com pigmentos distribuídos sobre uma tela, a imagem criada não é produto da somatória desse dois elementos. “A imagem que emerge do processo é uma estrutura de espaço, e o próprio espaço é um todo emergente de formas, de volumes coloridos e visíveis.” A mensagem e o significado não se encontram na substância física, mas sim na composição.

O caos enquanto ameaça de desorganização espacial provoca a reação inversa do padrão geométrico, mais afeito à matemática do que à linguagem verbal. O padrão geométrico, nesta proposição, pode ser entendido como necessidade de dominar a complexidade dos processos naturais por meio dos recursos criativos. Os padrões geométricos revelam seu poder discursivo (linguagem na sua feição de poder, como organizadora dos processos naturais) através do símbolo: cada elemento em seu lugar, comandado pelo ritmo imposto ao desenho. De acordo com Elkins (1999, p.11), esta função tem mais a ver com um sentido de estética pré-Kantiano de arte, ou seja, antes da arte tornar-se algo cuja apreciação é puramente subjetiva; sendo assim, a arte é tida numa vertente de “aperfeiçoamento do real,” doutrina subjacente à arte renascentista. Não se pode deixar de considerar, no entanto, que estética pauta-se por valor – valor artístico – algo que é construído socialmente e que, portanto, varia de grupo para grupo social. Para a perspectiva eurocêntrica, as artes plásticas são definidas por critérios de valor contidos na história da arte, mais afeitos à noção de “belas artes,” o que gera uma classificação de imagens de acordo com padrões rígidos do que seja expressividade artística. Quais seriam, por outro lado, os critérios construídos pela razão indígena para distinguir aquilo que tem daquilo que não tem valor artístico?

Podemos encontrar uma pista de como valor artístico vem a se traduzir em avaliação de competência e de eficácia, no que diz respeito ao grafismo indígena na forma do que convencionou-se denominar “padrões geométricos.” Gallois observa, em relação às “composições gráficas” denominadas *kusiwa*, pertencentes aos Wajãpi do Amapá, que esse grupo parte de critérios que valorizam “firmeza do traço – sem respingos nem manchas” e “acabamento apropriado [...] a maneira correta de fechar os ângulos dos padrões geométricos” (*manuscrito*, p.12). Além disso, qualquer que seja o suporte, valoriza-se o preenchimento completo do espaço disponível, o que exige, por sua vez “controle na proporção e na composição dos elementos gráficos” (*ibidem*). Julgar a beleza dos padrões geométricos (*kusiwa*) é responsabilidade de especialistas, aquelas pessoas na faixa etária entre quarenta e sessenta anos consideradas, pelo grupo, como depositárias da tradição Wajãpi, ou seja, do conhecimento e, conseqüentemente, dos modos adequados de fazer e pensar herdados dos ancestrais, nos tempos antigos.



Kusiwa

Fonte: <http://portal.iphan.gov.br>

CONCLUSÃO:

Imagem visual vincula-se à experiência direta de ver, como possibilidade de interpretação consciente do ambiente circundante. O valor atribuído à visão pelas culturas indígenas reside exatamente em seu papel como fonte de saber imbricada em *lugar selvagem*, para o qual a experiência do corpo inserido no espaço ganha proeminência e perfaz-se nas relações sociais. Segundo Menezes de Souza (*comunicação pessoal*),

Enquanto fonte de saber, a visão implica em ser, na perspectiva, ontologia ocidental, um espaço. Para as culturas indígenas, esse saber advindo de um espaço, se localiza também, não apenas em outro espaço, mas em outro tempo, um tempo paralelo ao tempo presente. Portanto, o sentido da visão para as culturas indígenas, é o elo para esse conceito ontológico diferente de espaço-tempo; a

visão, através dos sonhos ou das mirações (depois transpostas à página) constrói, formula esse novo conceito perspectivista de espacialidade; temporalidade advinda da visão.

O conhecimento veiculado pela imagem visual mantém uma ligação direta e próxima à experiência vivida na concretude do corpo em contato direto com o ambiente físico, diferentemente do conhecimento veiculado pela escrita alfabética, uma representação de ‘segunda ordem’ da experiência, uma vez que intermediada pelo fonema. O fonema seria uma representação de primeira ordem da fala, supostamente ligada diretamente ao pensamento; mas o grafema é um desejo de representação do fonema, que por sua vez é representação da experiência vivida mentalmente.

A experiência ‘vivida’ no espaço restrito da mente requer que o processo não-linear da experiência vivida – traduzida enquanto espaço – venha a ser vertido em linearidade – espaço vertido para a seqüencialidade do tempo.

O processo de criação de um sistema de significação nos moldes de textos multimodais entendidos, no caso específico deste estudo, pela combinação de textos alfabéticos e textos visuais, é um fenômeno que pode ser mais bem apreciado se levarmos em conta a sua situação intersticial. Na prática textual impressa, a multimodalidade impõe-se quando a linguagem verbal e seus princípios tipológicos não dão conta, por si só, da abundância de significados e propõe a integração com modalidades mais topológicas, como a semiótica visual.

Como tal, o texto multimodal passa a ser visto como um fenômeno localizado entre a cultura indígena, com sua herança performática e oral ao entrar em contato com a cultura eurocêntrica e sua dependência na escrita. Significa dizer que o desenho indígena pode ser visto como uma proposta de tradução cultural entendida, neste caso particular das cartilhas, dentro do âmbito da escola, instituição eurocêntrica, como tentativa de escape do que Marie Battiste denomina “prisão cognitiva.” Como vimos, *ledger drawings* tiveram sua trajetória como modalidade de escrita abortada por uma concepção restrita de escrita, isto é, que vê a escrita como representação da fala e, ainda que considerada como representações pessoais de suas vidas – autobiografias –, esses desenhos vieram a ser categorizados como produtos artísticos, portanto sem capacidade de representar o conhecimento do grupo social ao qual estavam vinculados; quando muito, foram vistos apenas como representação individualizada de costumes e ações vividas por seus autores. Por outro lado, vejo que o fenômeno que vemos ocorrer no Brasil, de professores indígenas usando o desenho figurativo lado a lado aos textos alfabéticos, incorporados às cartilhas indígenas adotadas como material de ensino nas escolas indígenas nas aldeias, pode ter sua trajetória interrompida por dois movimentos: um local e outro global.

O movimento local é um movimento de ações equivocadas e contraditórias. O tutor não-indígena, em seu afã de garantir a preservação da cultura indígena, acaba por atropelar o processo de construção de significado que ele/ela não chega nem mesmo a detectar nessa nova modalidade de escrita. Imbuído de noções de letramento e escrita eurocêntricas e convencionais, coloca como patamar a ser alcançado o domínio da leitura e da escrita de textos alfabéticos e, como consequência, define os desenhos que vêm surgir nesse processo como simples ilustrações, fruto da “mente indígena, infantil e pura” e de uma vontade lúdica de “escrever desenhando,” ou seja, realizar uma tarefa séria, a escrita alfabética, sem perder sua disposição lúdica. Mais à frente, veremos como o professor indígena realiza, ao incluir imagens visuais em seu texto, uma verdadeira revolução cognitiva, sem maiores alardes, a partir de uma visão própria do que é adequado em termos de uma educação indígena que respeita sua base epistemológica e, portanto, sua visão de mundo, pautada por uma ontologia específica criada ao longo de sua experiência de vida própria, demarcada culturalmente.

O movimento global, por sua vez, impõe uma burocratização que leva a uma crescente homogeneização cognitiva veiculada pelo meio comunicativo. Para ser levado em conta nos fóruns de discussão sobre questões indígenas, exige-se do grupo participante um nível de proficiência lingüística ditado pelas normas das convenções de script alfabético, o que não deixa espaço para qualquer sugestão de outras modalidades comunicativas. O resultado é a não-participação nos fóruns presentes, acompanhada por uma meta de inclusão futura o que acaba por criar uma premência por alcançar um patamar de proficiência lingüística nos moldes ditados por forças externas ao grupo social local.

Capítulo 6

WAMRÊMÉ ZA'RA NOSSA PALAVRA: O ENCONTRO PRODUTIVO DA TRADIÇÃO ORAL COM A CULTURA ALFABÉTICA

De acordo com a perspectiva eurocêntrica herdada no Iluminismo e nos ideais Renascentistas, textos alfabéticos são vistos como os únicos e verdadeiros guardiões do conhecimento humano. Tal crença pôde evoluir de forma plena, como sugere Derrida (1974), porque investida na noção de escrita equacionada, exclusivamente, à representação de segunda ordem da fala a qual, por sua vez, é tida como representação mimética do pensamento humano, reduto do conhecimento. De acordo com essa proposição, mimese realiza-se pela ação de dois sentidos somente: visão e audição, fundamentais à escrita alfabética, tida, nesta perspectiva, como prática mimética.

Como resultado, tem-se como certo que para ser capaz de veicular conhecimento a linguagem tem que estar necessariamente associada à representação mimética, não à ação performativa. Segue-se a tal raciocínio que conhecimento responde às exigências colocadas pela imposição do texto alfabético, isto é, conhecimento é tido como algo abstraído e distante da vida cotidiana, contido em palavras e pertinente a uma apreciação científica do mundo. Visto por essa perspectiva, acesso ao conhecimento fica reservado somente àqueles capazes de ler – ou seja, decodificar – textos alfabéticos.

Composto por duas modalidades de texto - o alfabético e o visual - o texto multimodal de autoria indígena convida a uma interpretação renovada de letramento - que se baseie na performatividade e que leve em conta o pensamento complexo presente na episteme indígena centrada que é na complexidade de lugar e no sentido da visão como fonte de saber. De acordo com Menezes de Souza (*comunicação pessoal*) a visão como fonte de saber implica em ser um espaço e para as culturas indígenas “esse saber advindo de um espaço se localiza também não apenas em outro espaço, mas em outro tempo, um tempo paralelo ao tempo presente.” Configura-se, assim, ainda segundo Menezes de Souza, a visão como “elo para esse conceito ontológico diferente de espaço-tempo; a visão, através dos sonhos ou das mirações (depois transpostas à página) constrói, formula, esse novo conceito perspectivista de espacialidade-temporalidade advinda da visão.”

No sentido ontológico da fisicalidade e concretude de lugar (*lugar selvagem*, base do conhecimento indígena), a complexidade, como sugere Dimitrov (2006; 2007) refere-se aos

processos ali presentes, os quais incluem movimento, paralelismo, simultaneidade e transformação. No sentido epistemológico, complexidade, como sugere Morin (apud ALMEIDA *et.al.* 2006) refere-se ao “pensamento capaz de reunir (*complexus*: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar”, ainda que sem perder de vista o singular e o individual. Já o capítulo anterior ocupou-se de investigar o texto visual enquanto sistema semiótico pleno cuja dinâmica de construção de sentido está atrelada aos processos complexos da ontologia e da episteme indígena impossível de se realizar plenamente na leitura seqüencial imposta pelo espaço linear e exíguo da linguagem verbal e do texto verbal.

Ampliar o conceito de escrita em direção a desenho, objetivo desta tese, demanda uma aproximação à complexidade das condições sócio-culturais, físicas e materiais (MENEZES DE SOUZA, 2005, p. 85) detectada nas culturas indígenas. Tal proposição pauta-se pela constatação, em última análise, de que linguagem verbal (ou discurso) e texto enquanto sistemas semióticos estruturados e fixos não dão conta de representar plenamente a performatividade da tradição oral presente na “arte de contar” verificada pelo professor ou professora indígena à medida que lança um olhar crítico sobre sua cultura. Expandir o termo “escrita” implica necessariamente e segundo Baca e Murray (2003) colocar sob a categoria de texto tanto produções “discursivas quanto não-discursivas”: “‘texto’ passa a designar qualquer artefato de simbolização que pode ser ‘lido’ por uma determinada ‘audiência.’” Ampliar o conceito de letramento requer, necessariamente, uma revisão do papel preponderante que a letra impressa – a escrita alfabética – detém nas atividades desenvolvidas em sala de aula de tal forma a incluir outras modalidades comunicativas, principalmente frente às novas demandas motivadas pela inserção de multimídia no âmbito da escola e da escolarização. Aqui se insere a última parte deste capítulo, numa discussão que contemple a inter-relação entre database e narrativa no contexto da escola para índios.

Em primeiro lugar, torna-se necessário verificar como a postura crítica do professor indígena efetua um movimento criativo e produtor de tradução cultural. Como sugere Menezes de Souza (2005, p. 90) no momento de transcrever as histórias para a superfície do papel, “as modalidades representacionais orais interagem com os novos modos de representação escrita, assim como com os novos recursos disponíveis (tais como o alfabeto, canetas coloridas e papel) e transformam as modalidades anteriores” num novo discurso na forma de escrita multimodal. A escrita alfabética, por si só, não é vista como suficiente e é complementada por outras modalidades visuais de representação. A partir da perspectiva grafocêntrica, pautada pela noção conteudista, no entanto, outras modalidades de construção de sentido não são reconhecidas como parte intrínseca do conhecimento indígena. Este descaso reflete-se nas decisões que envolvem a editoração dos

livros-textos, tanto na seleção dos desenhos e versões de narrativas orais quanto na formatação das páginas em si, uma vez que alheias à multimodalidade e às especificidades culturais do letramento indígena. O professor indígena Jeremias Poiure (apud CAVALCANTI, 1999, p. 159) verbaliza sua preocupação com o processo de produção dos livros de autoria indígena devido ao fato de não envolver a participação da comunidade indígena, o que redundaria numa intervenção autoritária sobre o conhecimento e o letramento tradicional:

Todos esses livros deveriam passar na aldeia, na mão de cada pessoa como responsáveis, porque eu vejo assim: Fez um livro, publicou, mas nós não temos conhecimento. Esse livro vem aí depois que está feito ... embora, como é que a gente vai ler? Como que a gente vai praticar esse livro aí dentro da escola?

Como visto no capítulo 4 desta tese, dominado pela centralidade da escrita alfabética, letramento é visto no sentido restrito da capacidade de ler e escrever textos alfabéticos. Nesta perspectiva, letramento somado à noção de evolução, duas constantes da educação que se pautam por valores eurocêntricos, revela a tendência a colocar na categoria de universal algo que deveria ser visto como local. Letramento enquanto capacidade de ler e escrever pertence à história daqueles agrupamentos sociais que embarcaram na trajetória da fonetização. Para grupos que não tiveram esta mesma trajetória de escrita, alheios, portanto, à tradição Greco-Romana, a tendência entre os estudiosos clássicos da escrita é dizer que ficaram à margem da evolução. Uma noção restrita de letramento, vinculado exclusivamente ao par fonema-grafema, acaba por obstruir a apreciação de outras formas de “letramento”, inclusive as que se pautam mais por um vínculo direto com imagens visuais. Adotar a metáfora da evolução para lidar com questões de comunicação acaba por limitar as possibilidades de compreensão dos processos culturais de povos cujas histórias são outras, diferentes da História dominante no mundo contemporâneo. O que ocorre, entretanto, quando os conceitos de conhecimento e letramento são questionados de tal forma a dar conta de perspectivas não-familiares à perspectiva ocidental? Como essas outras perspectivas ‘interpolam’ (ASHCROFT, 1998) o conceito de letramento herdado no Ocidente? Adotar um conceito mais flexível de letramento faz-se necessário como denominador comum na orientação de qualquer ação voltada para a escolarização indígena ou o respeito à cultura indígena não poderá jamais se consolidar de fato. “Preservar” as culturas indígenas e promover seu valor ganhou a dimensão de lei na Constituição de 1988, de inspiração multicultural, e têm sido os valores colocados como objetivo central em projetos que envolvam o treinamento de professores indígenas e o estabelecimento de escolas indígenas nas aldeias indígenas Brasil afora. Consoante à perspectiva eurocêntrica e fundada na centralidade que a escrita alfabética detém para o conhecimento ocidental, a

preservação e valorização da cultura indígena propostas nos projetos e programas voltados para a educação escolar equivale a vertê-la para a modalidade de texto alfabético a partir de processos tipológicos próprios à história ocidental, como fica claro nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001) no que diz respeito à formação dos professores indígenas a qual

deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades.

Este capítulo enfoca o que vejo como resultado inusitado que pode advir desta dinâmica: a homogeneização imposta por uma escolarização vinculada ao conceito de grafocentrismo pode vir a ser “interpolada” (ASHCROFT, 1998) por uma “consciência crítica” (FREIRE, 1970) desenvolvida pelo professor/aprendiz indígena à medida que assume o papel contingente de tradutor cultural na preparação dos materiais didáticos a serem utilizados na sua escola. Aqui reside o desafio para o professor-aprendiz: ao sair para coletar o conteúdo que fará parte de seu texto, ele/ela depara-se com as especificidades culturais de uma tradição de contar histórias para a qual contar não se reduz à oralidade verbal, pura e simples. O conteúdo confunde-se e funde-se com a forma; revela-se nos gestos, na entonação, nos deslocamentos do corpo; não se restringe ao verbal, mas está presente na multiplicidade de recursos performativos que o competente contador indígena de histórias utiliza para alcançar sucesso junto à sua audiência.

Se, como vimos nos capítulos anteriores, lugar e os processos complexos que ocorrem em lugar são centrais ao *locus* de enunciação indígena, este capítulo coloca em xeque o fato de que letramento signifique, necessariamente, a atividade de ler e escrever textos formulados em consonância com as convenções e regras da escrita alfabética, a partir, portanto, de um *locus* de enunciação grafo/fonocêntrico linear e associado com o embate poder/conhecimento encontrado no discurso colonial e pós-colonial (MIGNOLO, 2000 e MENEZES DE SOUZA, 2004).

De imediato, faz-se necessário assumir o pressuposto de que conhecimento é articulado culturalmente e varia de acordo com *locus* de enunciação. Sua proposição é que se deixe de ver conhecimento como “neutro, científico e universal” e passe-se a vê-lo “como produto local de uma comunidade discursiva e ideológica específica e de seu contexto socio-histórico” (MENEZES DE SOUZA, 2004), ou *locus* de enunciação. Tal mudança de enfoque influi nas duas sub-categorias de

letramento relevantes a esta tese: texto e escrita. O argumento aqui discutido, a favor de uma perspectiva renovada de letramento indígena, baseia-se na tese de lugar como suporte de processos complexos de construção de conhecimento indígena para os quais movimento, na forma de transformação e deslocamento, vem a ser o eixo organizador de narrativas. Além disso, reconhece que letramento indígena vincula-se à imagem – centrada, portanto, no sentido da visão – e à performatividade – centrada na “interconexão de todos os sentidos para a comunicação – duas modalidades de representação constantes das narrativas multimodais produzidas por professores e professoras indígenas no contexto das escolas indígenas no Brasil.

EDUCAÇÃO EUROCÊNTRICA E EDUCAÇÃO INDÍGENA

Dada a predominância do *locus* de enunciação logocêntrico, centrado que é no fonema e no grafema, educação tem sido mais e mais, ao longo dos anos e por toda parte, considerada unicamente a partir de uma definição limitada de conhecimento e letramento, fechada ao redor da escrita alfabética, tecnologia considerada neutra e universal. Em oposição a tal perspectiva, Menezes de Souza (2004, p.17) argumenta que “a crença fonocêntrica, que vê a escrita enquanto repositório de significado, e assim sendo, de conhecimento, leva a cultura ocidental a valorizar escrita e letramento como condição *sine qua non* de educação e cultura.”

Por outro lado, a performatividade de modalidades indígenas de conhecimento tais como rituais, cerimônias e atividades xamanísticas, como aquelas presentes nas culturas indígenas no Brasil, são tidas como alheias aos altos princípios estipulados por uma visão de educação definida eurocentricamente. A consequência da aplicação de tal proposição é que, ao não se levar em conta as especificidades culturais e as demandas colocadas por grupos sociais locais, conhecimento e letramento, naquela forma estreita – de ser capaz de ler e escrever palavras –, têm sido tratados enquanto irrevogavelmente entrelaçados. Como resultado, ninguém discute a noção de que o atributo principal de uma escola, não importa onde esteja situada, é ser bem sucedida quanto ao ensino de ler e escrever alfabeticamente.

A Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional refere-se aos objetivos dos programas integrados de ensino e pesquisa voltados para uma educação supostamente intercultural a ser implantada nas escolas nas aldeias da seguinte maneira:

- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Todos os objetivos assim estipulados, muito embora não seja explicitado em qualquer momento, acabam por subentender a escrita e o texto alfabético como eixo central da educação indígena, atendendo a práticas consagradas dentro da perspectiva eurocêntrica no que diz respeito a ensino e pesquisa.

PARA PENSAR A INTERCULTURALIDADE

Em primeiro lugar, com o intuito de elaborar um conceito de letramento mais em consonância com os valores tradicionais das culturas ameríndias, torna-se necessário verificar de que formas específicas o conhecimento se faz presente nas instituições indígenas.

As narrativas multimodais de autoria indígena são o ponto de partida para a construção de uma teoria de aprendizagem indígena mais adequada a processos não-lineares que evoluem construção do conhecimento ancorada no “contexto natural” (HENDERSON, 2000). São as narrativas indígenas que fornecem as evidências necessárias para que se possa compreender esses processos à medida que se tornam textualizados.

Sob a ótica grafocêntrica, conhecimento é tido como manipulável, possível de ser fixado no texto e fielmente representado pela linguagem oral e o pressuposto aqui é que somente ao ser vertido para a escrita alfabética o conhecimento indígena pode ser de fato veiculado e ‘preservado’ para as gerações futuras na forma de conteúdo. Ocorre, no entanto, que o conhecimento indígena, consoante à cultura oral, perfaz-se em ações e é repassado oralmente por meio de narrativas. Educar, na perspectiva indígena, equivale a expor o aprendiz às ações e às narrativas, contadas e recontadas diuturnamente.

No âmago da sociedade indígena, vamos encontrar o xamanismo, fundamento central à compreensão do que seja e como ocorre o conhecimento. Segundo Turner (1993, p.56), o xamanismo é uma dimensão cultural de conhecimento indígena, independente da medicina e da cultura eurocêntrica. Assim sendo, Turner observa que o xamanismo adquire a dimensão de nacionalismo cultural dentre os Kayapó, por exemplo. Além disso, sua característica de prática intertribal – já que os xamãs de uma comunidade tribal atendem membros de outras comunidades tribais – acaba por privilegiar a influência política do xamã e fazer do xamanismo um dos sustentáculos de redes intertribais, onde possível.

Definir xamanismo é tarefa árdua, haja vista a “heterogeneidade das teorias e as implicações dos vários nomes empregados para pensar o tema” (VIERTLER, 1981 apud LANGDON, 1996, p.11). Uma questão, no entanto, é indiscutível: o xamãs são os “mediadores entre o mundo humano e o sobrenatural,” como afirma Langdon (1996, p.11). Vista sob a ótica do xamanismo, a escola seria também um espaço de mediação que permitiria o trânsito entre mundos.

Em sua análise Gow (1991, apud TASSINARI, 2001, p. 59-60) também propõe a aproximação do xamanismo à escola indígena, ambas consideradas enquanto instituições moderadoras. Como afirma Tassinari:

[A]o comparar a escola com o xamanismo, essas populações [das Comunidades Nativas do Peru, como relatado por Gow] colocaram em evidência o aspecto de mediação atribuído a ambos. Isso nos permite compreender que as escolas indígenas, como os xamãs, têm a capacidade de transitar entre mundos e realidades muito distintas, não pertencendo exatamente a nenhuma dessas realidades. Lembremos que os xamãs têm a capacidade de se metamorfosear, tornar-se cobras, onças, ou mesmo falar línguas de “outros mundos” [...]. Assim, podemos entender as escolas como espaços de mediação e de tradução que, no entanto, não pertencem totalmente a nenhuma das esferas que articula. Há também o potencial perigoso que envolve o xamanismo, como toda categoria mediadora. O xamã, em termos cósmicos, ao transitar entre ordens ou mundos diversos, articula forças provenientes de esferas sobrenaturais em benefício da esfera humana, para propiciar a cura de doenças ou manter o equilíbrio mais geral da vida. Obviamente, há sempre o perigo da utilização incorreta ou maléfica dessas forças sobrenaturais, o que acarreta conseqüências negativas ou destrutivas para a esfera humana. Acredito que aqui também a comparação é útil, pois, como tudo que é desconhecido e poderoso, há também na estrutura escolar algo de potencialmente destrutivo.

Esta aproximação entre escola e xamanismo permite que se veja uma questão central para as teorias de tradução cultural: a *agência* indígena e as suas formas de “reordenar a experiência escolar e de reinterpretar os conhecimentos advindos com a escola” (TASSINARI, 1996, p. 58). Referindo-se aos povos do Uaçá, Tassinari (*ibidem*) discute, em sua tese, “como certas festas, conhecimentos, técnicas, e mesmo categorias de identidade provenientes do ensino escolar entre os Karipuna, passaram a ser constituintes de sua tradição, não apenas como uma ‘inculcação ideológica’, mas como parte de um processo de reflexão e elaboração cultural.” A escola, sob a perspectiva da *agência* passa a ser entendida como espaço “ressignificado pelos índios” e certos conhecimentos dela advindos são vistos “como parte das tradições indígenas.”

O xamanismo é visto como o lugar privilegiado do conhecimento indígena – o correspondente indígena à academia, à escola ocidental (*cf.* TURNER, 1993); e é, eminentemente, o foro onde ocorre movimento, transformação e tradução sem os quais não se concebe aprendizado

no contexto da cultura indígena. De acordo com Moura ⁸⁹, na forma de conhecimento xamanístico proposto por Viveiros de Castro,

encontramos uma oposição entre o ideal de conhecimento favorecido pela modernidade ocidental, que se caracterizaria pelo esforço de “objetivação” do objeto, e o procedimento oposto, adotado pelos xamãs, em que se privilegiaria um processo de “subjetivação” do objeto.

Exatamente por se dar através da subjetivação do objeto é que, como observa Viveiros de Castro⁹⁰, “xamanismo não se aprende na escola,” pelo menos na escola como se apresenta na atualidade; ou seja, não é conhecimento passível de ser veiculado por procedimentos analíticos e tipológicos, como os que ocorrem na escola eurocêntrica, para a qual “a objetivação do objeto de estudo” equivale a aprendizado:

A transmissão do conhecimento tradicional não é discursiva ou analítico-demonstrativa: aprende-se, nesse contexto, como se aprende a andar de bicicleta ou a tocar um instrumento, não como se aprende um teorema matemático ou uma doutrina religiosa [...] o ideal epistemológico indígena está mais próximo do que pressupomos quando fazemos política do que do ideal objetivista pressuposto quando fazemos, por exemplo, física.

Até certo ponto, xamanismo permanece e garante os processos tradicionais de aprendizagem indígena, ainda que severamente prejudicado pela influência eurocêntrica de religião. A noção indígena de aprendizagem pode ser encenada em práticas e rituais xamanísticos dada a sua dependência em movimento (transformação e deslocamento) e no sentido da visão, canal que possibilita as mirações e sonhos os quais, no texto multimodal, aparecem na forma de desenhos figurativos e padrões geométricos.

Xamanismo baseia-se em princípios metafóricos no sentido que o xamã interage com outras espécies de seres por meio de “fumaça de tabaco, sonhos ou palavras cantadas.” A cura do xamã envolve a “manipulação mais profunda e interior de substâncias vitais” o que demanda comunicação e mediação com o mundo invisível, habitado por diferentes seres (SZTUTMAN, 2005, p. 210). Nesse sentido, Sztutman sugere que o conhecimento que provém das trocas xamanísticas com a alteridade é a “categoria mais alta e mais específica de conhecimento indígena.”

⁸⁹ Entrevista a Flávio Moura, disponível em: <http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/1417,1.shl>; acesso em: 29/03/2007.

⁹⁰ *Ibidem*.

Como afirma Viveiros de Castro⁹¹ subjetivação não é empecilho à transmissão do conhecimento. Na cultura ocidental, também dispomos de um rico “acervo de conhecimento sobre as intenções e motivações de nossos semelhantes, conhecimento esse que depende de uma ‘teoria prática do sujeito’ culturalmente determinada.” É tal acervo que mobilizamos quando raciocinamos, por exemplo, politicamente – o que fazemos mais frequentemente do que se imagina, uma vez que raciocinar politicamente não se restringe unicamente ao contexto político em si. “O ideal epistemológico indígena está mais próximo do que pressupomos quando fazemos política do que do ideal objetivista pressuposto quando fazemos, por exemplo, física”

Esta é uma constatação fundamental para se pensar letramento intercultural no contexto da escola indígena: a divisão entre sujeito e objeto não faz parte da episteme indígena. A partir do xamanismo e sua prática de subjetivação central à episteme indígena, como discutido acima, dois fundamentos derivados de processos complexos que ocorrem em *lugar selvagem* passam a ser compreensíveis em relação ao aprendizado indígena: (1) visão tátil e (2) perspectiva. Ambos estão centrados naquilo que Viveiros de Castro denomina perspectivismo ameríndio.

VISÃO TÁTIL

Culturas indígenas são culturas da visão (*cf.* LANGDON, 1996; MENEZES DE SOUZA 2002c; 2004) no sentido de que o conhecimento indígena é construído no contato direto com o objeto por meio de imagens, sem intermediação das palavras. São os xamãs as pessoas habilitadas e responsáveis por administrar as “relações dos humanos com o componente espiritual dos extra-humanos [ou seja, os Outros dos ameríndios], capazes como são de assumir o ponto de vista desses seres e, principalmente, de voltar para contar a história” (VIVEIROS DE CASTRO 1996, p.120); este contato se dá por meio de sonhos e ‘mirações’ provocadas pela ingestão de alucinógenos.

Enquanto para a razão indígena o conhecimento encontra-se em imagem e suas múltiplas representações pictóricas, o modelo eurocêntrico, coerente com um desenvolvimento que coloca conhecimento na palavra falada, elege representação gráfica da fala na forma de escrita alfabética, como o único veículo de conhecimento humano. O texto multimodal de autoria indígena, como discutido no capítulo cinco, encena a interculturalidade enquanto imagem sobre a superfície do papel na medida em que a narrativa não se consolida isoladamente nem no desenho, modalidade

⁹¹ Entrevista a Flávio Moura, disponível em: <http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/1417,1.shl>; acesso em: 29/03/2007.

privilegiada do conhecimento indígena e nem no texto alfabético, modalidade privilegiada do conhecimento eurocêntrico.

PERSPECTIVA E PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO

Já discutido em capítulos anteriores desta tese, o perspectivismo, na maneira como foi elaborado por Viveiros de Castro (1996, p. 115), subjaz o conhecimento indígena e pode ser considerado um postulado da filosofia indígena, compartilhado por muitos povos indígenas no continente: “o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanos e não-humanos, que o apreendem de acordo com pontos de vista distintos.”

Importante notar em primeiro lugar que, ao contrário do processo de diferenciação do humano a partir do animal, como em nossa cosmologia evolucionista – na qual a cultura se afasta gradativamente da natureza – dentro da cosmologia ameríndia, a “condição original comum aos humanos e animais não é a animalidade, mas a humanidade.” Ou seja, “o referencial comum a todos os seres da natureza não é o homem enquanto espécie, mas a humanidade enquanto condição” (DESCOLA, 1986, p. 120, apud VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p.119).

Virtualmente universal dentro do pensamento ameríndio está a noção do “estado original de indiferenciação entre os humanos e os animais”, presente na mitologia. Como bem aponta Viveiros de Castro, os “mitos são povoados de seres cuja forma, nome e comportamento misturam inextricavelmente atributos humanos e animais [...]” o que torna problemática a divisão entre natureza (animais) e cultura (humanos).

Para fins deste capítulo, basta dizer que o perspectivismo ameríndio contraria a separação entre sujeito e objeto, um princípio básico da epistemologia eurocêntrica. De acordo com a concepção indígena, não há ponto de vista fixo de sujeito a partir do qual se define tudo o mais como objetos, uma vez que há um amplo espectro de pontos de vista, cada um determinado por um corpo (ou espécie) diferente. No lugar de uma posição de sujeito fixa o que existe é a consciência de que aquilo que se vê depende da especificidade do corpo no qual se está encarnado e é diferente daquilo que o outro vê a partir do corpo no qual está encarnado ao mesmo tempo. Além disso, independente da ‘corporalidade’ e aparência específicas de cada indivíduo num dado momento, todos são igualmente parte de uma mesma cultura humana e, portanto, todos os pontos de vista, embora diferentes, gozam de um mesmo valor. É assim que, no lugar de multiculturalismo, cujo pressuposto é o de que há uma única humanidade e muitas culturas diferentes, Viveiros de Castro sugere o termo ‘multinaturalismo’ (*ibidem*, p.127) para referir-se à variedade e efemeridade dos pontos de vista de sujeito encontrados nas culturas indígenas. Multinaturalismo concebe o cosmo

como uma rede de relações que opera de acordo com o princípio que todas as diferentes espécies são expressões de uma única humanidade e há, portanto, uma única cultura, ainda que muitos pontos de vista diferentes, todos reconhecidos como tendo o mesmo valor. É a possibilidade de mover de um para outro ponto de vista, seja feito por meio de transformação física ou simbólica ou através do deslocamento de um para outro nível de experiência, por meio de sonhos e viagens alucinógenas, o que é considerado como conducente ao aprendizado.

O perspectivismo indígena, em última análise, encena a quebra de um dos pressupostos mais caros à ciência ocidental de base positivista, quer seja a separação entre o sujeito e o objeto. Este pressuposto norteia, como é de se esperar, as ações didáticas e pedagógicas, eminentemente descritivas, desenvolvidas no âmbito da escola de molde ocidental. Está também por trás da abordagem descritiva abraçada pela antropologia.

LETRAMENTO NA ÓTICA INTERCULTURAL

Importa mais colocar no foco da discussão a maneira particular como uma determinada sociedade se apodera e transforma a escrita para seu próprio uso e de acordo com sua organização social do que determinar, como querem os estudiosos clássicos da escrita, em qual ponto de uma escala absoluta de desenvolvimento cujo ápice é a conquista do alfabeto, encontra-se cada grupo social estudado.

Dentro da ótica de ‘múltiplas trajetórias’ (MIGNOLO, 1994) de tradições de escrita, Houston (1994) sugere que letramento seja definido variavelmente, a partir das diferentes tradições de escrita – inclusive enquanto escrita como função social do escriba – assim como do encontro entre tradições de escrita diferentes. Vem daí sua sugestão de que ler e escrever, contrariamente à noção ocidental que reúne as duas habilidades sob o conceito de letramento, deveriam ser analisadas enquanto atividades separadas, uma vez que a função de escriba, fruto do valor da competência, assim sugere: uns poucos que escrevem e outros tantos que lêem.

Para Houston (1994), assim como para Leroi-Gurhan (1965), a verdadeira pictografia⁹² surgiu na situação colonial de contato das sociedades indígenas com sociedades portadoras de escrita alfabética. O desenho na cartilha indígena, dentro da proposição de Houston, surge em função da noção renovada de escola indígena pós-Constituição de 1988, a qual reintroduz o escriba na figura do professor indígena, responsável pela elaboração dos materiais didáticos a serem utilizados nas escolas para índios com vistas à autonomia e ao respeito à diferença cultural. No caso

⁹² Pictografia, segundo Elkins (1999, p. 258), refere-se a um “signo semasiográfico” – ou seja, que não se vincula à fala – que denota aquilo a que se assemelha.

das sociedades indígenas aqui estudadas a ‘reinvenção’ da escrita é realizada via performatividade e multimodalidade que aparecem conjuntamente, ainda que em graus diferentes de acordo com o texto estudado. Ainda que tenha escolhido separar performatividade de multimodalidade para maior facilidade de análise diria que uma e outra estão intimamente interligadas. O desenho indígena traz a performatividade para a leitura do texto multimodal tanto quanto os marcadores de oralidade inseridos na textualidade da escrita alfabética: transportam o leitor para o lugar onde as trocas ocorrem, ou seja, o contexto.

Em seu artigo “Escola Indígena: É possível que ela seja diferenciada?,” Gesteira e Matos (2000, p.83) observa que a escrita alfabética é relegada a um segundo plano na prática pedagógica dos professores Krenak.⁹³ De acordo com sua constatação, o importante não parece ser escrever, mas “tecer discursos,” exercitar a fala, a memória oral, construir imagens através da palavra, criar histórias, recontar mitos, de forma a construir e divulgar o conhecimento tido como socialmente relevante para o grupo. Longe de simples memorização de conceitos ou idéias produzidas por outros, portanto, a memória oral vem a ser local permanente de reconstrução, recriação, e re-significação bem mais amplo do que supõe o professor acostumado a ver a escrita alfabética enquanto instrumento privilegiado e neutro a serviço do conhecimento. “Conhecer é falar sobre o objeto de conhecimento, aprender é processar as diversas versões que se tecem sobre o assunto em pauta.” A partir dessas observações, o autor conclui que o “registro escrito deve então ocupar um outro espaço que ainda não está muito bem definido.”

Cavalcanti (1999, p. 159) observa que os materiais didáticos, preparados a partir do levantamento de narrativas orais pelos professores indígenas em seus cursos de formação, sob a orientação, como sempre, de especialistas não-índios oriundos de academias e Ongs do sudeste do país, ao serem posteriormente aplicados junto aos alunos das escolas indígenas nas aldeias, acabam, “quando muito”, reduzidos ao papel, de material “subsidiário.” Esses materiais possuem o agravante de colocar um problema para o professor frente a seus alunos, como atesta Jeremias Poiure, (citado por Cavalcanti (*ibidem*)), devido à imposição de uma dentre as várias versões de narrativa, essa sim, enaltecida por meio de sua transcrição – prerrogativa da cultura do letramento alfabético – com a conseqüente eliminação das demais. Poiure questiona a validade do material produzido nos cursos de formação para professores indígenas em função da “sacralização” de uma única versão, dentre as várias relativas a uma estória, que ocorre na transição da performatividade

⁹³ Os Krenak, referidos por cronistas e jesuítas do século XVI pela denominação de Aimorés, são um grupo de aproximadamente 180 pessoas, “os últimos Botocudos do Leste”, que vivem às margens do rio Doce em Minas Gerais e Espírito Santo, em área reduzida reconquistada com grandes dificuldades. (fonte: Maria Hilda Baqueiro Paraíso Universidade Federal da Bahia para o site do ISA)

da narrativa oral para a escrita. Referindo-se às múltiplas versões de uma estória indígena que variam de acordo com a origem étnica da comunidade em questão, Poiure revela que

[n]ós contamos a estória de acordo com a origem. Tem gente que é Parua, tem gente que é Âgudoalo⁹⁴... outras tribos que pertencem ... que se agrupou, se formou um grupo de Bakairi. Então não adianta eu falar assim: ‘Ah, esse aqui ‘tá certo.’ Depende da origem. Tem gente que, de acordo com seu parentesco, ele vai contar que foi assim, assim, assim. Tem outro parentesco que já fala assim: - Ah, eu... da minha origem, meu avô, minha avó contava assim...”

Se, por um lado, o texto alfabético impõe uma camisa de força à narrativa oral, um outro episódio ajuda a entender como se torna necessário ampliar a noção de escrita se queremos entender de que forma outras modalidades de memória fazem-se presentes – ainda que não reconhecidas pelos lingüistas e educadores, centrado que se encontram no par fonema/grafema – na situação inaugurada pela escola supostamente ‘autônoma e intercultural’ pós-Constituição de 1988.

Referindo-se ao livro *Torü Dü'ügü*, criação coletiva composta de textos multimodais e bilíngües dos Ticuna⁹⁵, Pacheco aponta para o desejo de que “esse deveria ser um livro diferente, acabado, mas incompleto, carecendo de ser feito novamente e sempre. [...] Não é só para ser lido, mas para ser visto, manuseado, discutido. Para fazer rir com as muitas histórias e **desenhos**” (p.vii, *meu grifo*).

Esta declaração de Pacheco ajuda a entender como o livro, cuja característica mais celebrada pela razão humanista e eurocêntrica é sua dependência no texto alfabético, fixo e acabado, adquire uma dimensão renovada e uma função social diferenciada enquanto objeto apropriado e transformado a partir da razão indígena. Em conformidade com a razão indígena de encarar conhecimento enquanto ação, em constante movimento e transformação, o livro é visto como objeto que alcança para além da escrita alfabética ‘surda e seca’ que preenche suas páginas. Torna-se objeto não só para ser lido, mas manuseado: “uma sanfona de recordações, uma caixa de ferramentas, um pedaço de chave” em constante processo de invenção e re-invenção dentro do qual a narrativa multimodal de autoria coletiva adquire uma dimensão multivocal, dialógica e centrada na coletividade (p.viii). Dentro dessa proposta renovada, o desenho desempenha papel primordial, pois é por meio do desenho que se conserva, mesmo quando transcrita para a página inerte do livro, a performatividade da tradição oral indígena.

⁹⁴ De acordo nota de rodapé de Cavalcanti (1999, p. 159), Poiure faz referência, aqui, a “antigas aldeias dos Bakairi no Alto Xingu.”

⁹⁵ A população ticuna, também conhecida como tukuna ou magüta estimada em 35 mil indivíduos, concentra-se basicamente na Região do Alto Solimões, na fronteira com o Peru e a Colômbia.

O desenho assume uma dimensão narrativa valorizada pela cultura indígena, como podemos perceber pela declaração de que a maior parte dos “desenhos e ilustrações foi obtida em reuniões especialmente promovidas para isso, sendo orientados pelos próprios narradores ou outros velhos mais conhecedores da tradição” (p.xiii). E, no entanto, o valor cultural depositado no desenho em nível da autoria indígena é impedido de se deflagrar totalmente devido à política editorial, operada por uma razão eurocêntrica, grafo-fonocêntrica, responsável, por descartar os desenhos com base numa justificativa de “alto custo” de publicação (p.xiv). Como resultado, somente uma parcela reduzida do grande número de desenhos produzidos no processo de autoria coletiva acaba sendo, de fato, publicada.

Ciente de todos os processos não-lineares, descontínuos e em permanente transformação, presentes em lugar selvagem – processos esses que informam a episteme indígena, - de que forma processos lineares emprestados de outros contextos são resignificados quando incorporados à cultura indígena? O texto multimodal de autoria indígena, e mais especificamente, a performatividade encenada no texto alfabético e no desenho figurativo num todo de significação, será analisado, nesta tese, como proposição criativa de tradução cultural realizada por professores indígenas no momento em que entram em contato mais direto com a episteme eurocêntrica e seus sistemas lineares por meio da educação escolar e, mais precisamente, da escrita alfabética. A hipótese a ser discutida neste capítulo pode ser verbalizada da seguinte maneira: de que forma a noção de interculturalidade, que subjaz as discussões desse estudo, propicia que se veja a multimodalidade enquanto proposta renovada do professor indígena, enquanto tradutor cultural. E como a multimodalidade desfaz a tendência à homogeneização detectada nos programas de educação indígena os quais aderem, sem maiores questionamentos, ao binômio oral-escrita e naturalizam, ao mesmo tempo, a cisão tempo-espço ao colocar a escrita fonética (alfabética) num patamar superior quando comparado à oralidade da cultura indígena?

Ao deparar-se com o fenômeno da multimodalidade nas narrativas de autoria indígena – neste caso, textos que combinam escrita alfabética com imagem visual – lingüistas e educadores tendem a classificar os desenhos figurativos como “pictografias”, ou expressão de um “estágio primitivo” dentro do processo de letramento. Primitivo porque, de acordo com Menezes de Souza (2004, p.8), para esses agentes indigenistas os desenhos figurativos são apenas registros mnemônicos e, como tais, exigem complementação através de explanação oral; são, portanto,

incompletos e pecam por falta de independência. Por outro lado, textos alfabéticos são vistos, de acordo com as teorias clássicas de escrita⁹⁶, como sendo auto-suficientes e independentes.

Menezes de Souza (2004b)⁹⁷ sugere que aqui reside a possibilidade de um “desafio à política de inclusão e a virada para uma política de accountability.” A insistência por parte dos professores índios, competentes que são em escrita alfabética, de elaborar textos multimediais na forma de desenhos figurativos e desenhos abstratos lado-a-lado a textos alfabéticos, apresenta-se como expressão de uma razão não-ocidental que entra em choque com a lógica ocidental que lingüistas, educadores e antropólogos trazem para a situação de contato com os povos indígenas. Adotar uma política de accountability significa desvencilhar-se dos pressupostos herdados na lógica ocidental e encarar o *locus* de enunciação indígena como produtor daquilo que Mignolo (2000) denomina uma ‘razão subalterna’ adequada à compreensão de suas manifestações culturais. Como afirma Viveiros de Castro em entrevista a Flávio Moura⁹⁸

o que me interessa são as questões indígenas, *no plural* [em contraste à frase desgastada ‘*questão indígena*’] – entenda-se, as questões que as culturas indígenas se põem elas próprias e que as constituem como culturas distintas da cultura dominante.

Ainda segundo Menezes de Souza, faz parte dos pressupostos trazidos pelos teóricos ocidentais a noção de que, de acordo com a visão de progressão linear, a pictografia seja vista como “proto-escrita” cuja aplicação, uma vez em contato com a tecnologia mais avançada da escrita, está fadada a desaparecer. Como interpretar, portanto, o fato de que professores indígenas, mesmo depois de terem passado pelos cursos de formação oferecidos pelos órgãos envolvidos em sua preparação e estarem aptos a se comunicar por meio da escrita alfabética, continuem a recorrer a uma forma de escrita considerada de menor valor? Evidência deste fato pode ser encontrada na série “Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro,” uma coletânea de narrativas de vários povos daquela região. Dentre os cinco volumes, *Mitologia Sagrada dos Tukano Hausirõ Porã*, o último livro publicado na série, é também o único organizado enquanto texto multimodal do qual constam vinte e oito desenhos, no total, distribuídos vinte e cinco na Parte I: História de *Bahuari Mahsã* (Gente do Aparecimento); três na Parte II: História de *Pam~uri Mahsã* (Gente da Transformação) e nenhum na Parte III: Histórias Recentes, e dois mapas: o primeiro mostra as “Comunidades Indígenas no Médio e Alto Rio Negro” e o segundo, “Mapa da Ocupação do Médio Tiquié por grupos Tukano.” A grande concentração de desenhos na Parte I pode ser explicada por sua extensão

⁹⁶ A esse respeito, ver capítulo 4 desta tese.

⁹⁷ Cópia pessoal sem numeração de página.

⁹⁸ Entrevista de Viveiros de Castro a Flávio Moura, jornalista e crítico literário (Disponível em: <http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/1417,1.shl>; acesso em: 29/03/2007)

– 152 páginas que comportam um total de 22 narrativas, das quais dez – as mais curtas – não trazem qualquer desenho.

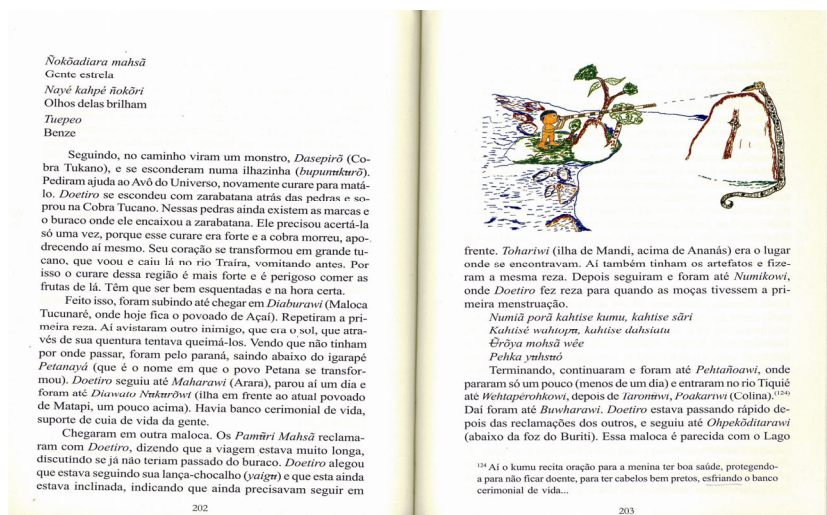
Para tentar compreender esta questão faz-se necessário perseguir dois caminhos de raciocínio. O primeiro diz respeito à história da escolarização indígena no Brasil, cujo aspecto do encontro da cultura oral com a cultura escrita é colocado em evidência via a marca da **resistência** indígena à submissão aos valores culturais da sociedade dominante, como mencionado no primeiro capítulo desta tese. Já o segundo caminho aponta para as implicações semióticas que emergem na forma do texto multimodal indígena, implicações essas que marcam a **diferença cultural** na situação de contato. A intenção, em última análise, é a de sugerir uma abertura para a possibilidade de um letramento multifacetado, ou seja, um letramento liberto do domínio irrestrito da escrita alfabética e atento a outras modalidades semióticas voltadas para a comunicação. Se, como afirma Kress (1996), tem-se como certo que o domínio da audição acoplada à visão dê origem à escrita alfabética, é razoável pensar que outros sistemas semióticos possam originar-se com base em outros sentidos ou na interconexão dos sentidos. Parte-se do pressuposto de que a interconexão dos sentidos está na base de sistemas semióticos que se perfazem na performatividade, com destaque para a multimodalidade. Letramento associado à performatividade tem o mérito de reconhecer comunicação para além de sistemas semióticos que se reduzem, em última instância, a sua dependência na fala. Tanto a performatividade quanto a multimodalidade reconhecem o emprego de mais de uma modalidade semiótica para a realização de comunicação. Pode-se dizer que a multimodalidade está imbricada na performatividade assim como a performatividade está imbricada na multimodalidade.

É nesse sentido que o texto multimodal de autoria indígena, inserido nas cartilhas e livros de leitura confeccionados no âmbito da escolarização indígena, pode vir a ser entendido: enquanto sistema de signos e símbolos que adquire sua materialidade na forma de imagem vertida em texto escrito e texto visual sobre a superfície do papel. A performatividade traduzida em imagem – no lugar de representação – possibilita o diálogo entre as duas modalidades semióticas, seja por interrelação, contradição ou complementaridade. Apesar da aparente imobilidade emprestada pela imagem fixada no papel, o texto multimodal de autoria indígena preserva a sua qualidade performativa.

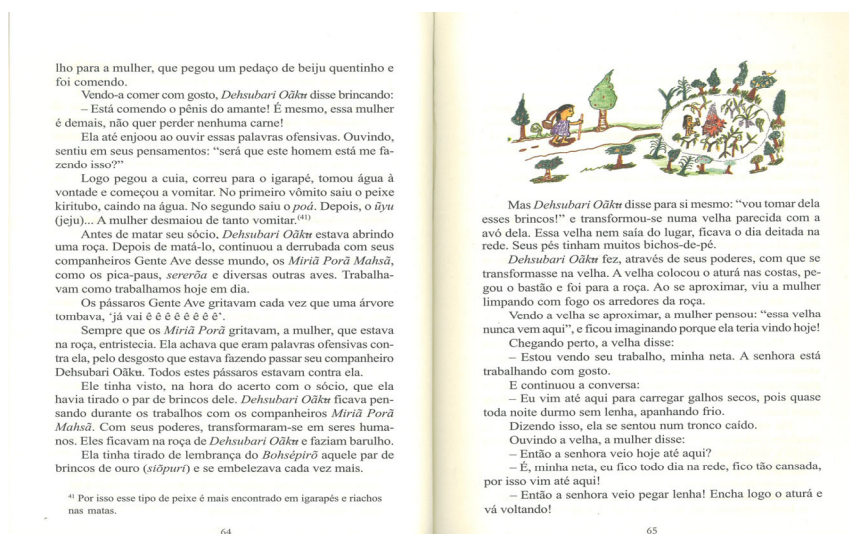
O desenho figurativo, parte integrante do texto multimodal indígena, inaugura, ou melhor, introduz a noção de espaço (ou espacialização) na escrita, minorando a dominação irrestrita do fator tempo que se revela enquanto linearização. A simultaneidade e a concomitância, a interrelação

entre as várias partes, que culmina numa comunicação integral, é possibilitada pelos vários elementos apreendidos através da visão – visão tátil, como propõe Finnegan (2002).

As páginas do livro tukano “*Mitos Sagrados*” incluídas abaixo demonstram como se dá a espacialização da escrita na forma de desenho figurativo acrescentado ao texto alfabético. É por meio do desenho que o narrador complementa o texto alfabético ao inserir *lugar* – e as perspectivas presentes em lugar – visualmente na narrativa.



Fonte: ÑAHURI. *Mitologia Sagrada dos Tukano Hausirõ Porã*, p. 202-203



Fonte: ÑAHURI. *Mitologia Sagrada dos Tukano Hausirõ Porã*, p. 64-65

Frente à discussão de *locus* de enunciação ameríndio centrado em *lugar selvagem*, a hipótese proposta por essa tese é a de que se torna fundamental para o processo educacional indígena levantar as estórias associadas a lugares específicos distribuídos no ambiente em que se vive para que se “desenvolva um mapa cognitivo do meio e de seus círculos concêntricos de interrelação” (CAJETE, 2001), base do que passa a ser entendido como “letramento indígena” – aí sim, mais atrelado a narrativas orais do que à escrita alfabética, mesmo quando transcrito para o papel. Ser letrado, nesta concepção de letramento, equivale a ser capaz de ‘ler’ as narrativas associadas a lugar no ambiente em que se vive de tal forma a auferir o conhecimento, na forma de informações a respeito do contexto natural e ensinamentos morais – voltados para os relacionamentos entre membros da comunidade indígena.

Transformação freqüentemente é encenada em narrativas de autoria indígena, na maioria das vezes associada com aprendizado intercultural⁹⁹, isto é, aprendizado que ocorre como resultado de viver (experienciar) situações para as quais a sobrevivência é garantida por novos conhecimentos, diferentes daqueles apreendidos na cultura de origem. Nesse sentido, aprender implica viajar, mudar de lugar, mudar de ‘roupagem’¹⁰⁰ (transubstanciação), e enxergar ou ver a partir de outros loci de enunciação.

As narrativas de origem dos Tukano, por exemplo, mostram como movimento, no sentido de transformação e deslocamento, encontra-se no centro da cosmologia daquele povo. É através de transformação e deslocamento que a Gente da Transformação alcança sobrevivência independente, uma humanidade criada (no sentido de ter sido transformada) como resultado do trabalho de uma humanidade inicial composta por dez irmãos e irmãs – a Gente do Aparecimento – criada por entidades ancestrais – o Avô e a Avó do Universo – por meio de seu poder e instrumentos especiais de criação: o cabo de enxó, o suporte de cuia, a cuia de ipadu, o banco, a lança chocalho e a forquilha de cigarro. Na cosmologia Tukano, portanto, viajar adquire um significado especial: transportar-se de uma camada do cosmo para outra, penetrar uma nova camada através de uma passagem que a interliga a outra camada e surgir na nova camada pronto para viver esta nova realidade a partir do aprendizado que ocorreu ao longo da jornada – ou experiência que advém de deslocar-se entre lugares (*cf.* ÑAHURI, 2003).

⁹⁹ Aprendizado intercultural, dada a noção ameríndia de perspectiva, pode ser entendido como a possibilidade de experienciar diferentes pontos de vista através da assunção da forma de outros.

¹⁰⁰ Viveiros de Castro (1996, p.117) refere-se a “roupa” como a “forma manifesta de uma espécie, um mero envelope ou invólucro que esconde uma forma humana por debaixo” visível àqueles que pertencem a mesma espécie ou a xamã.

As narrativas Tukano de criação contam sobre a jornada de transformação daquela que é denominada a “humanidade presente.” Cada vez que a Gente da Transformação pára em uma “Maloca de Transformação” situada ao redor do Lago de Leite, “novo conhecimento, técnicas e ferramentas” são adquiridas de tal forma a prepará-los para sobreviver na camada da terra. Do Buraco de Transformação, em Ipanoré, emergem na forma de seres humanos (ÑAHURI, 2003, p. 11).

Em cada uma dessas malocas, a Gente do Aparecimento prepara cerimônias que trazem a eles o conhecimento, as técnicas e os instrumentos – isto é, os “bens e atributos culturais” necessários para vida na camada da terra. Aqueles que não apresentam as condições necessárias, em termos de conhecimento, para honrar o estado de humanidade, não podem fazer a travessia para o lado da camada da terra e têm que permanecer, portanto, em seu estado de peixe-humano na camada de água; mas ainda assim são pessoas: peixe-gente e não gente humana. O que os diferencia é o fato de que as pessoas humanas (gente humana) possuem a sabedoria para viver na camada da terra.

Metamorfose ou transformação implica a noção de desenvolvimento – mas uma evolução que no lugar de desdobrar-se numa linha reta, desenvolve-se de maneira espasmódica, como afirma Bakhtin (1981, p. 113) – “como uma linha com nós” um tipo distinto de seqüência temporal. “A construção de tal idéia é extremamente complexa, razão pela qual os tipos de seqüências temporais que se originam a partir dela são tão variadas.” A idéia de representar os processos históricos e cosmogônicos pelo ponto de vista da metamorfose – começando com a criação do cosmo a partir do caos [...] está presente na literatura ocidental assim como na literatura indígena. Nas narrativas indígenas metamorfose aparece simbolizada em rituais, parte dos processos de iniciação a estágios críticos da vida do indivíduo indígena. “Metamorfose serve como base para o método de retratar a vida de um indivíduo, em sua totalidade, em seus momentos mais importantes de crise: para mostrar como um indivíduo vem a tornar-se diferente daquilo que é” (*ibidem*, p. 115).

De forma semelhante, movimento e transformação estruturam a narrativa katukina discutida a seguir.

“História das Estrelinhas,” uma narrativa Katukina¹⁰¹ inserida na “cartilha” *Noke Shovit*, conta a história de duas meninas irmãs em sua perambulação à procura da família. Anos já haviam se passado nesta procura até que elas encontram “uma velha” *mariyuxinvo* (cotia) que estava “cozinhando macaxeira” (p.50). Esta velha oferece-se para levar as meninas até a suposta família perdida. No caminho, porém, ocorre um comportamento inadequado por parte das meninas. Por duas vezes, ao ver a velha – que estava nua – pular obstáculos, elas “mangaram dela.” Esse comportamento inaceitável não passou despercebido da cotia que ameaçou: “Vocês riram de mim, agora quando vocês morrerem eu vou comer os ossos de vocês” (p.51)¹⁰².

O segundo encontro é com uma velha da “nação dos morcegos” – *kãchiyuxinvo* – numa “casa no meio da capoeira” que desdenha a promessa de encontro da família feita pela cotia e oferece acolhida para as meninas. A perspectiva da velha, como não poderia deixar de ser, é a perspectiva de um morcego e tal e qual é seu comportamento. Com a sugestão de que as meninas arrumassem suas redes de dormir perto dela, para evitar o provável assédio de seus filhos, a velha passa a molestar as meninas à noite “beliscando a perna delas; porque o morcego quando chupa pega a carne. Durante a noite as meninas acordavam e estavam todas meladas de sangue” (p.53). As meninas decidem que ficarão mais uma noite e se forem molestadas novamente, irão embora. Acontece que a velha adivinha que elas iriam embora e resolve não permitir. “Toda vez que as meninas iam pro banho a velha mandava elas levarem um pote. Este pote falava e caso elas fugissem, ele daria um grito para avisar. No que elas iam subindo do outro lado do igarapé, o pote gritou: - Elas já vão fugindo vovó” (*ibidem*). Por fim conseguem fugir e se escondem no “oco de um pau que tinha debaixo da terra” (p.54). Há a caça às meninas feita pela velha com a ajuda de todos os parentes, e a proteção oferecida por um *mane kãchi* – morcego que come banana – que as esconde e alimenta com frutas durante toda à noite. No dia seguinte, continuam sua viagem até cair numa armadilha colocada pelos morcegos para pegá-las. Ocorre o encontro com o coatipuru-homem que as livra da armadilha e ensina o caminho para a “nação das onças,” onde ocorre o casamento das duas com um mesmo marido seguido do nascimento de um menino e a gestação de gêmeos. Um segundo episódio de comportamento inadequado, por parte das

¹⁰¹ Segundo informações da pesquisadora Edilene Coffaci de Lima, da UFPR, disponíveis no site <http://www.socioambiental.org/pib/epi/katukina/loc.shtm>, o povo katukina vive em duas Terras Indígenas (TI): a TI do rio Gregório, a primeira a ser demarcada no Acre, em 1982, com 92.859 hectares, no município de Tarauacá, é também habitada pelos *Yawanawá*, que ocupam sua porção sul; a TI do rio Campinas, demarcada em 1984, com 32.624 hectares, na fronteira dos estados do Amazonas e do Acre, circunscreve-se nos limites dos municípios de Tarauacá (AC) e Ipixuna (AM). Em 1998, os Katukina contavam com uma população total de 318 pessoas: 98 na aldeia do rio Gregório e 220 na aldeia do rio Campinas. As mudanças de uma aldeia para a outra são bastante comuns e dependem da avaliação que os Katukina fazem da situação social, econômica e política de cada uma delas em um determinado período.

¹⁰² Não poder recolher os ossos depois do sepultamento traz conseqüências desagradáveis para a pessoa e a comunidade indígena (*cf.* Novaes, sobre os funerais Bororo).

duas meninas, leva a conseqüências desastrosas. O marido-onça pede às esposas que catem seus piolhos. Porém, elas “mangaram dele porque ele não tinha piolhos e sim carrapatos. Ele ficou com raiva e mordeu a mulher dele. Com uma dentada ele comeu toda a cabeça dela. Matou também a que estava gestante. Com uma faca ele rasgou a barriga dela e tirou as duas crianças. Ele pegou essas crianças e entregou para uma outra mulher, que era também uma onça” (p. 56). Os três meninos sobrevivem e passam por sua preparação para a vida de caçadores adultos. Iniciam-se com a caça de calangos seguindo-se a de sapos, cobras e veados. Sucessivamente, a cada caça, perguntam à velha-onça se teria sido aquele o animal que teria matado sua mãe. Até que a velha revela o pai-onça como o verdadeiro assassino. Os irmãos planejam, então, a vingança – a morte do pai. Ao mostrar à avó-onça a cabeça do pai, indagam como sempre haviam feito: “ - Não foi esse que matou nossa mãe? [A avó-onça] assustou e falou: “-Pra que vocês mataram o pai de vocês? “Já que vocês mataram o pai de vocês eu vou matar vocês também...” E a história termina assim:

Os três meninos correram e ficaram no centro de um roçado bem grande. Aí pensaram, pensaram. O mais velho perguntou para os dois irmãos: “- O que a gente vai virar? Já tem lua no céu. Não tem estrela. Vamos virar estrela.” Aí eles viraram aquelas 3 estrelas que ficam bem juntinhas. Essas 3 estrelinhas fazem relações sexuais com os passarinhos” (59).

O desenvolvimento feminino atrelado à noção de aprendizado através da viagem – ou perambulação – cujos marcos são as etapas correspondentes à menstruação, ao casamento, à maternidade e à morte fornece a estrutura narrativa básica. Assim também, na sucessão de episódios, a narrativa de formação masculina esboça-se com a etapa de aprendizado da caça – iniciando com os pequenos répteis até chegar aos grandes mamíferos, que necessitam da elaboração de armadilhas complexas. Se por um lado a vida das meninas perpetua-se, por assim dizer, na vida dos filhos, a vida de todos – mães e filhos – perpetua-se no aparecimento, no céu, das três “estrelinhas” que vivem no céu e cuja reprodução é indicada pela possibilidade de relações sexuais com os passarinhos.

Infere-se de narrativas de aprendizado como estas que, para a razão indígena nada do que é estático e fixo conduz ao conhecimento; bem ao contrário, aprender implica um processo sem fim de transformação o qual é encenado em mudanças corpóreas e espirituais entre lugares e camadas, respectivamente. Duas modalidades de *conhecimento* indígena estão ligadas a movimento e transformação e tem que ser levados em consideração quando a questão de aprendizado está em pauta. A primeira diz respeito à “rede de relações”; a segunda, “xamanismo.”

Uma rede de relações interétnicas pode ser entendida não somente em sua dimensão de troca de mulheres e de bens, mas também de troca de conhecimento. É nesse sentido que essa dinâmica me interessa aqui.

Considerar a sociedade ameríndia como constituída por grupos isolados, ameaçados, permanentemente, de extinção, e vivendo de acordo com as dificuldades colocadas por uma economia de subsistência, como foi a proposta inicial das etnografias, cede lugar à tese de uma “rede de relações” (BARBOSA, 2005). O trecho abaixo exemplifica o que acredito ser o significado da noção indígena de “rede de relações”:

Antigamente o povo Mehinaku não sabia fazer cerâmica, quem fazia era Waurá. Mas agora o meu povo já aprendeu a fazer. Eu vou transmitir o que o povo Mehinaky aprendeu de outros povos: cerâmica é do Waurá, canoa é do Yudjá, festa do Jawari é do povo Trumai. [...] Com os brancos nós aprendemos a escrever e falar a língua portuguesa, fazer compras, cantar canções, usar relógio, usar sapato. Essas são algumas influências dos brancos para nosso povo.¹⁰³

Vista sob a perspectiva de “rede de relações”, a tendência cultural disseminada entre as diferentes comunidades indígenas de trocar bens e mulheres, perto e longe, adquire uma nova dimensão: a da troca de técnicas e conhecimentos. No lugar de um critério baseado simplesmente em subsistência, carência e economia, como inicialmente sugerido pela teoria de comunidades pulverizadas, Barbosa (2005, p. 86) sugere que

[O]s itens que circulam nessas redes de relações são valorizados e providos de significações particulares no interior de sistemas simbólicos. Seus significados e valores mantêm uma relação de mútua determinação com a sua circulação: se por um lado, os valores e significados dos bens motivam sua circulação; por outro, sua circulação resulta novos significados e valores. Assim, quanto maior a cadeia de intercâmbios e relações acionada, maior o valor atribuído aos bens.

De acordo com Kress (1997) o processo de construção de significado depende dos signos e valores que se encontram à mão para desenvolver letramento. Aquilo que se encontra disponível é utilizado numa dinâmica de mão-dupla: o sujeito tanto transforma quanto é transformado por aqueles signos e valores. De maneira semelhante, Spivak (1996, p.302) lembra que um “movimento generalizado depois do estruturalismo foi precisamente para *questionar* o privilégio da linguagem e *questionar* a noção de que a melhor maneira de entender qualquer coisa é reduzi-la a sistemas de signos.” Letramento entendido enquanto performatividade significa que conhecimento é encenado, e não congelado em linguagem descontextualizada e abstraída. Valor é algo circunstancial e dependente do significado adquirido dentro de uma cadeia de símbolos para a construção de significados.

O que ocorre, portanto, quando um modelo de escola, baseado em noções eurocêntricas de ‘senso comum’ do que seja conhecimento e como conhecimento é obtido são introduzidos à comunidade indígena sem atenção à diferença?

¹⁰³ Makaulaka Aweti Mehinaku. In: *Brasil e África: uma visão xinguana da formação do povo brasileiro*. São Paulo: ISA, 1999.

Menezes de Souza (2001, p.178) sugere que “no lugar de interagir, preservar e auxiliar as culturas indígenas, em consonância com os projetos de educação escolar para índios, o ‘senso comum’ dos disseminadores de escrita correm o risco de trazer um dano irreparável a essas culturas” ‘Senso comum’ refere-se, aqui, às ações perpetradas por lingüistas que praticam ‘atenção à linguagem’ em detrimento de uma ‘atenção crítica à linguagem’ (CLARK *et.al.*, 1996) e introduzem a escrita alfabética nas escolas indígenas de acordo com a noção amplamente aceita e difundida da neutralidade daquela tecnologia enquanto argumento da crença de que se encontra num patamar acima de quaisquer diferenças e que pode ser aplicada a quaisquer linguagens e culturas sem dano às suas especificidades.

Este ‘senso comum’ é mais bem entendido em relação ao salto lingüístico que surgiu no Brasil fiel a uma abordagem supostamente “científica” introduzida pelo SIL (Summer Institute of Linguistics) o qual tomou para si todas as ações relativas a educação escolar para índios com a anuência do governo brasileiro da década de 1950 até recentemente. Sem o zelo religioso missionário, algo que os lingüistas brasileiros da época procuravam substituir, SIL tornou-se atraente para esses mesmos lingüistas devido à objetividade e racionalidade e aderência à metodologia científica difundida por aquele instituto. Uma vez mais, o ponto de vista de uma cultura que não tem qualquer vínculo com o legado da modernidade eurocêntrica é desprezada em favor de uma ‘diferença colonial’, isto é, o corpo de conhecimento do índio não é julgado merecedor de consideração e o conhecimento ocidental assume uma posição de dominação. Em outras palavras, uma distribuição desigual e hierárquica de poder e conhecimento significa que o ponto de vista da cultura dominante eleva-se por sobre o conhecimento do subalterno.

Como Menezes de Souza (2005) nos ajuda a entender, a educação indígena orientada para a lingüística tem se valido por um foco no fonema. Como resultado, as ações propostas e praticadas por disseminadores de um letramento tradicional tem como garantido que o texto alfabético é a fala vertida para a escrita. Devido ao fato de que é na palavra falada que a totalidade da epistemologia eurocêntrica está, supostamente, depositada, o mesmo raciocínio é aplicado ao conhecimento indígena; afinal de contas, para a lingüística clássica, a escrita alfabética é um código neutro. Sendo assim, acredita-se amplamente que ao registrar por escrito as narrativas orais está se preservando, sem sombra de dúvida, o conhecimento indígena. Entretanto, um conflito de perspectivas torna-se evidente assim que se constata que o conhecimento indígena não é veiculado por palavras, mas por imagens.

Existe um paradoxo aqui: dedicados a “preservar” a cultura indígena, os colaboradores indigenistas, orientados por uma perspectiva lingüística ortodoxa, estão voltados para o futuro ao mesmo tempo em que ignoram os novos processos de construção de sentido encetados no âmbito da educação escolar indígena no presente. A ironia é que, prosseguindo dessa forma a-crítica, restará, ao

final, uma mera sombra da rica gama do que teria sido o conhecimento indígena registrada em páginas de livros enquanto, no mundo real, a cultura indígena terá desaparecido.

Há uma tendência na Lingüística envolvida com o estudo das línguas indígenas de procurar algo como marcas de ‘indianidade’ na língua portuguesa falada por povos indígenas no Brasil como um sinal da permanência cultural frente ao aniquilamento, tido como certo, das culturas indígenas. Maher (1998, p. 115), por exemplo, propõe uma discussão do discurso indígena sob a perspectiva da ‘indianidade’ no lugar de etnicidade. De acordo com esta estudiosa,

a construção da identidade indígena se faz não só em função de diferenças étnicas (índio Kaxinawa *versus* branco ou índio Kaxinawa *versus* índio Jaminawa, por exemplo) mas, também em função de alianças políticas multiétnicas (índio genérico *versus* não-índio); [sendo assim,] parece-me preferível falar, ao pensarmos a identidade do índio contemporâneo, não em *eticidade*, e sim, em *indianidade*, dada a maior abrangência do termo.

O fato é, no entanto, que por falta de dedicação ao estudo das especificidades das linguagens e discursos indígenas haverá o dia em que nos daremos conta de que o rico repertório de herança cultural indígena terá, literalmente, desaparecido.

De forma semelhante, há um perigo implícito na tentativa de associar o surgimento de uma escrita indígena diferenciada com uma suposta intenção de marcar indianidade. Frente ao fato de que professores indígenas adotam o texto multimodal em todo o país, onde quer que seja que cursos de formação de professores índios sejam organizados e independentemente de etnicidade, pode ser tentador relacionar este fenômeno com uma suposta tentativa de marcar indianidade. Afinal de contas, o argumento pode sugerir, no lugar de simplesmente transcrever na forma de textos alfabéticos as narrativas repassadas pelos anciãos da comunidade, os professores indígenas escolhem traduzir essas narrativas na forma de textos multimodais, a marca de indianidade ficando por conta do texto visual na forma de desenho figurativo e padrão geométrico. Se, para ser considerado como marcador de identidade, o texto alfabético exige uma operação semântica para além da visualização, o texto multimodal, dada a inclusão de desenho cuja coloração, traço, padrões geométricos e temática são culturalmente específicos, pode ser apreciado, de imediato, como marca de identidade ou indianidade. No entanto, percebo que aceitar tal possibilidade sem crítica diminui o papel da imagem, na forma de desenhos inseridos nos textos multimodais, como veículo do conhecimento indígena. Acredito, além disso, que uma preocupação com ‘indianidade’ por parte do professor indígena, está garantida em outras localidades; não na fisicalidade do texto e da escola.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Ver Cavalcanti (1999) para uma discussão do papel da escola indígena em relação a tão conclamada preservação cultural.

DATABASE E NARRATIVA: PROPOSTA DE LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

Finnegan (2002, p. 84) não adere à tendência a distinguir, rigidamente, entre sociedades de tradição oral e sociedades de tradição escrita de acordo com uma relação exclusiva com “som” ou com “imagem visual” respectivamente, ou seja, “culturas dominadas pelo som de um lado e o ocidente visual e verbal, do outro”. No lugar disso, Finnegan prefere ver as mudanças e os usos diferenciados e conflitantes do som que existem em qualquer cultura. Esta postura de Finnegan pode ser equiparada àquela adotada por estudiosos da cultura oral em comparação à cultura escrita, como Chamberlin, Mignolo, Menezes de Souza e Ladeira, que apostam na convivência das duas culturas, no lugar de adotar a postura tradicionalista que vê a cultura escrita substituir por completo a cultura oral de um grupo social. Tudo isto faz crer que a multimodalidade proposta pelos autores indígenas e presente na cartilha indígena - assim como no *ledger drawing*¹⁰⁵ - foco de estudo desta tese, represente a interconexão dos canais de comunicação no lugar da preponderância de um canal sobre os outros.

Dentro dessa perspectiva, propõe-se, neste estudo, uma discussão a respeito de uma pedagogia, metodologia e materiais didáticos para a escola indígena que levem em conta as especificidades culturais de povos cujas narrativas verbais e não-verbais (na forma de textos visuais) não se encaixam no rigor linear da escrita alfabética, promovida na forma do livro e da escola oficial indígena.

Como sugere Harris (2000, p.242), o computador distingue-se não tanto por sua capacidade de armazenar informação, mas, sobretudo, por ser um “aparelho (device) de contextualização” imbatível. “Sua capacidade de criar e desenvolver novos contextos, visuais e verbais, deixa longe a da mente humana”:

Estamos lidando com uma máquina que oferece não só a possibilidade de integrar uma apresentação simultânea de informação escrita, auditória e pictórica, mas de interligar essa informação por linguagens e culturas diferentes também.

Como forma de contribuir para essa discussão, sugere-se alguns pontos de convergência entre a tradição oral indígena e o conceito de “*computer database*” (banco de dados computacional). O pressuposto aqui é que as narrativas indígenas, quando não subjugadas ao processo de linearização imposto pela escrita alfabética, estão mais afeitas à concepção de *database* (banco de dados) – o equivalente à narrativa na “nova mídia” computacional – do que à concepção eurocêntrica de narrativa enquanto “forma básica de organizar a experiência humana” ao longo de uma seqüência linear imposta

¹⁰⁵ Ver Introdução.

pela cultura eurocêntrica em sua dependência da escrita alfabética (SNYDER, 2004)¹⁰⁶. De acordo com Lev Manovich (2001, p.208):

Muitos objetos das novas mídias não narram histórias; não têm um começo ou fim, não têm qualquer desenvolvimento, temático, formal ou outro qualquer que organizassem seus elementos numa seqüência. Ao invés disso, são coleções de itens individuais, no qual cada item possui a mesma importância que qualquer outro.

Uma *database*, portanto, também organiza a experiência humana, e pode se apresentar na forma de “uma biblioteca, um museu, na verdade, qualquer coleção de informações culturais” (SNYDER, 2004). Da mesma forma, na tradição oral indígena, a *database* seria a coleção de conhecimentos herdados dos ancestrais e repassados à comunidade na forma de histórias orais. E não estaria, o contador de histórias indígena, recorrendo a esse banco de dados para construir as histórias que repassa para seu povo? Neste caso, de que forma a introdução da escrita alfabética e sua correlata, a linearização, interferem na construção da história oral indígena? Como o desenho figurativo pode ser visto como se contrapondo à imposição de seqüência linear, sem perder sua prerrogativa de portador de conhecimento?

Snyder (2004) sugere que “diferentemente de uma narrativa, que cria uma trajetória de causa-efeito a partir de eventos e itens aparentemente aleatórios, um banco de dados (*database*) aparece para o usuário como uma coleção de itens a serem vistos, navegados e pesquisados, de qualquer que seja a forma em que se organizem.” A noção de *database* parece se conformar melhor à tradição oral indígena em seu caráter performativo, assim como também em sua autoria coletiva, duas características que são suprimidas na passagem da oralidade para a escrita, como discutido por Menezes de Souza (2002). O ‘leitor’ de *database* exerce um papel ativo e interativo – autorial e performático - ao criar alguma espécie de ordem a partir dos conteúdos apresentados. Como tal, o ‘leitor’ de *database*, usufrui de espaço para criar a partir daquilo que lhe é apresentado – da mesma forma que o contador de história indígena atualiza as histórias repassadas dos ancestrais (sua *database*) de acordo com episódios recentes, vivos na memória da platéia com a qual interage. “Longe de ser apenas uma *estória*, esse tipo de narrativa oral constrói e reconstrói a *história*” da comunidade indígena (MENEZES DE SOUZA, 2002). A noção de *database* evita que uma determinada variação venha a se tornar a única versão de uma determinada narrativa, como ocorre no caso de transcrição para a escrita alfabética, deslocando-a “do contexto temporal e local de sua platéia, fazendo com que aquilo que foi contado como uma variação/atualização de relevância imediata e momentânea para uma

¹⁰⁶ Cópia pessoal do trabalho anterior a sua publicação em 2004 (sem número de página).

platéia específica [torne-se] publicada/congelada como a única forma invariante da narrativa, homogeneizando-a para sempre, tornando a história indígena em mera estória” (*ibidem*).

O conhecimento indígena, como visto acima, é sempre contextualizado, ou então não é considerado como tal, e parte de um ponto de vista reconhecido pelos interlocutores, mas não se fixa a ele como se fosse o único. A concepção de *database* permite tanto a contextualização quanto a adoção de pontos de vista diferentes. Isto se torna possível devido ao sistema de *hypertext*. Além da propriedade mais óbvia de permitir que se acesse mais de uma modalidade de linguagem dentro de uma mesma narrativa – ou seja, seu caráter multimodal – *hypertext* também “possibilita que se organize as informações de forma não-sequencial com o computador automatizando o processo de conectar um item de informação ao outro.” (SNYDER, 2004) Neste sentido, difere do texto impresso, pois oferece “caminhos múltiplos por um corpo de informação: permite que os usuários façam suas próprias conexões e produzam seus próprios significados.” (SNYDER, 2004)

Ao propor uma discussão a respeito das novas mídias o objetivo é investigar se as tecnologias mais recentes, criadas a partir das possibilidades oferecidas pelo computador, são mais adequadas às especificidades da tradição oral indígena do que a tecnologia da escrita alfabética. Nesse sentido, olha-se para as possibilidades que existem para além da escrita alfabética e seus correlatos, a literatura e o livro – ou, como diz Bhabha, para aquilo que se encontra “outside the sentence” – para se tentar corrigir o rumo da história de subjugação que uma perspectiva eurocêntrica, modernista tem imposto aos povos indígenas, intimamente ligada a uma lógica colonial equivocada que equipara poder a conhecimento.

CONCLUSÃO:

O que se ganha com uma abordagem renovada do conceito de letramento num mundo crescentemente móvel e interconectado que se faz cada vez mais consciente do engano representado pelos limites físicos e não-físicos que constituem cada nação como unidades isoladas e individualizadas? Harris (2000, viii) aponta, com propriedade, para o fato de que “a maneira como as pessoas pensam sobre escrita [e sugiro também, letramento] está ligada de muitas formas sutis à apreciação que fazem de outros seres humanos.”¹⁰⁷ Esta questão refere-se, sem dúvida, ao peso colocado sobre *loci* de enunciação à medida que se formula uma teoria do conhecimento capaz, de fato, de levar em conta a diferença.

Neste capítulo, tentei mostrar como o conhecimento indígena está incorporado em imagem e transformação que, por sua vez, encontram suporte na visão direta e na mobilidade – melhor

¹⁰⁷ [h]ow people think about writing [and, I suggest, literacy] is bound up in many subtle ways with how they think about their fellow human beings.

entendido como interconexão de todos os sentidos para a comunicação (*i.e.* performatividade). Para que o conhecimento indígena possa se manifestar no mundo material faz-se necessário outras mídias, para além da escrita alfabética, dependente que é em apenas dois sentidos: audição e visão indireta.¹⁰⁸ O texto multimodal é visto, desta forma, como a modalidade de comunicação que surge como uma contribuição do professor indígena para o letramento indígena à medida que ele/ela tenta superar a distância cultural entre a sua cultura de tradição oral e a cultura dominante de escrita alfabética.

¹⁰⁸ O uso do termo “visão direta” nesta tese refere-se a imagem não mediada pela fala ou escrita.

Considerações Finais

Face ao fenômeno da publicação de um grande número de livros de autoria indígena que ocorre no âmbito das políticas de implantação de uma escola indígena autônoma e intercultural no Brasil, o objetivo desta tese foi o de investigar de que forma a tradição oral indígena – que privilegia a performatividade e a “interconexidade humana” para a comunicação – responde à imposição da escrita alfabética. Mais especificamente, o intuito desta tese foi o de verificar como as narrativas indígenas, tradicionalmente repassadas oralmente, passam a ser vertidas para a superfície do papel na forma de texto multimodal, visto aqui como evidência de ‘tradução cultural’ realizada pelo professor indígena à medida que negocia construção de sentido no espaço intersticial da escola indígena.

A dinâmica intercultural representada pelo encontro de uma cultura subalterna, mais oral e performática, centrada em *lugar* e atenta às complexidades de processos não-lineares de construção de sentido, com a cultura dominante, voltada para a escrita alfabética, temporocêntrica e pautada por processos lineares de construção de sentido manteve-se como foco principal deste trabalho. O objetivo, em última análise, foi o de promover à posição de escrita plena o texto multimodal de autoria indígena. Para isto, procedeu-se à ampliação do conceito de escrita em direção à imagem, ao invés da palavra, de tal forma a incluir outras modalidades de texto, para além do texto verbal.

A fim de realizar o objetivo de ampliar o conceito de escrita a partir da tese da importância que a noção de *lugar* detém para a cultura indígena, disputou-se, em primeiro lugar, o privilégio da lingüística em colocar-se como único caminho para interpretação dos construtos textuais indígenas. Recorreu-se à noção da interconexidade dos sentidos humanos para a comunicação de tal maneira a retirar a hegemonia do verbal e propor outras possibilidades de interpretação do texto multimodal de autoria indígena.

Narrativa, no lugar de linguagem, foi o ponto de partida para se repensar o texto multimodal e, conseqüentemente, a escrita indígena. A partir da apreciação crítica de narrativas indígenas, o conceito de *lugar* veio a ser apreciado como central para a semiose e a episteme indígena. Foi sugerido que a cisão tempo-espaco pode ser interpolada pela noção de *lugar*. Lugar retira de tempo a preponderância que lhe foi outorgado pela modernidade

européia e coloca espaço numa posição de destaque, tempo passando a ser entendido como tempo qualitativo, ou tempo qualificado por atributos espaciais.

Subjacentes à interpretação do texto multimodal de autoria indígena proposta por esta tese, dois pontos foram considerados pilares de sustentação às questões relativas ao conhecimento e letramento indígenas. O primeiro refere-se à tese da centralidade que *lugar* detém como *locus* de enunciação do discurso indígena, fato que surge nas discussões relativas à narrativa multimodal de autoria indígena. Não apenas como fonte de signos e símbolos, *lugar* é visto, também, como palco onde ocorrem processos complexos de construção de sentido, dentre os quais o ‘perspectivismo ameríndio’ e os ‘padrões geométricos’ tornam-se o ponto de partida para entender a ‘multimodalidade’ enquanto proposta renovada de escrita.

O segundo ponto é a tese da interculturalidade como premissa para entender a dinâmica transcultural de construção de sentidos, vinculada ao hibridismo e à tradução cultural, que ocorre no âmbito das práticas de implementação da ‘escola indígena’. Dentre essas práticas, a produção de materiais específicos elaborados na forma de textos multimodais pelos professores indígenas em seus cursos de formação coloca em evidência o fato de que a ‘escola indígena’ enquanto produto cultural acabado, fixo e totalizado, jamais se consolidará – não nos moldes vislumbrados pelos poderes oficiais. Vista sob a tese da interculturalidade, a escola indígena continuará sendo local propício ao encontro conflituoso, mas produtor e criativo, de duas epistemologias (e ontologias) diferenciadas sem solução de totalização. Sob a bandeira da interculturalidade, a multimodalidade passa a ser discutida a partir dos conceitos de performatividade e imagem/ desenho, o que desfaz o impasse criado por uma perspectiva orientada por uma separação rígida entre culturas de tradição oral de um lado e culturas de tradição escrita de outro.

No Capítulo 1 o tópico de discussão voltou-se para a necessidade de situar a interpretação do texto multimodal de autoria indígena no âmbito da crítica pós-colonial em sua vertente de descolonização da modernidade eurocêntrica e fortalecimento do discurso subalterno de tal forma a propor uma reavaliação do projeto da escola indígena e, dentro dela, a escrita indígena, a partir do *locus* de enunciação indígena.

Os Capítulos 2 e 3 ocuparam-se em investigar como a cisão tempo-espaço presente na epistemologia ocidental é estranha à centralidade que *lugar* detém para o conhecimento indígena. Verificou-se o fato de que, se por um lado, o discurso oral indígena pode ser apreciado como parte de uma razão subalterna para a qual uma cosmovisão centrada em

lugar tenha sido construída a partir da *experiência* direta do *corpo* inserido em *lugar selvagem*, a escrita alfabética desenvolveu-se consoante à história da razão ocidental moderna dentro da qual a cisão espaço-tempo instalou-se e reduziu lugar à condição linear e seqüencial imposta pela mente.

O Capítulo 2 teve como tópico a narrativa indígena enquanto local a partir do qual se pode reconhecer o vínculo estreito que os processos de construção de sentido indígena mantêm com a noção de *lugar* e movimento entre *lugares* ao invés de se dobrar ao controle temporal numa seqüência causal dirigida para um fim. A conclusão foi de que o conhecimento indígena origina-se numa ‘abordagem sistêmica’ que descreve os fenômenos enquanto processo complexo em oposição a produto – como é o caso do conhecimento no modelo eurocêntrico ocidental. À “complexidade” dos processos que ocorrem em lugar selvagem correspondem construtos culturais complexos que envolvem o conjunto tempo, espaço e vivência coletiva.

Já o Capítulo 3 propôs como tópico de discussão o tempo qualitativo da narrativa indígena. Concluiu-se que o fluxo narrativo estruturado ao redor de movimento envolve deslocamentos e metamorfoses, tanto no plano concreto da vivência cotidiana quanto no plano invisível das relações imateriais alcançado em sonhos e experiências alucinógenas, e concretiza-se numa sucessão de ocorrências ao final das quais a explicação de um fenômeno cósmico aparece como decorrência de comportamentos sociais.

Nos Capítulos 4 e 5 discutiu-se a noção de interculturalidade na maneira como encontra-se encenada no texto multimodal de autoria indígena. Interculturalidade nesta tese refere-se ao encontro de duas tradições de conhecimento no espaço intersticial da escola indígena – a ocidental, cujo enaltecimento da escrita alfabética dá-se pela crença em sua neutralidade e universalidade, capaz de representar o conhecimento humano, independentemente de especificidades culturais; e a ameríndia, cuja tradição oral tende a adotar várias modalidades de comunicação e as incorporar à base de conhecimento construído a partir da experiência de inserção do corpo em lugar.

O Capítulo 4 teve como tópico a cisão oral-escrita que se consolidou na perspectiva eurocêntrica na forma de um modelo de escrita universal ou ideologicamente neutro e transparente em detrimento de modelos de escrita culturalmente específicos e localizados. Foram discutidas as teorias que colocam em xeque a escrita alfabética e propõem que se adote a noção de comunicação, enquanto interconexidade dos sentidos, no lugar de manter a hegemonia do verbal. A conclusão foi de que os programas de educação responsáveis pelo

estabelecimento de escolas para índios no Brasil têm sido desenvolvidos ao redor da escrita alfabética a tal ponto, que passam a negar a tradição oral das culturas indígenas. Para além do par grafocentrismo/fonocentrismo, este capítulo sugeriu o conceito de performatividade, no lugar de oralidade, como denominador mínimo para o estudo da tradição oral indígena.

Por outro lado, o Capítulo 5 teve como tópico a multimodalidade na forma como é apresentada nos textos de autoria indígena. Discutiu-se como uma apreciação crítica do texto multimodal de autoria indígena a partir da noção de imagem, no lugar de representação, pode vir a retirar o privilégio do texto alfabético e propor uma interpretação que leve em conta a relação entre as duas modalidades de texto. Concluiu-se que o valor atribuído à visão pelas culturas indígenas reside exatamente em seu papel como fonte de saber imbricada em *lugar selvagem*. O conhecimento veiculado pela imagem visual mantém uma ligação direta e próxima à experiência complexa vivida na concretude do corpo em contato direto com o ambiente físico, diferentemente do conhecimento veiculado pela escrita alfabética, uma representação de ‘segunda ordem’ da experiência, uma vez que intermediada pelo fonema. Na prática textual impressa, a multimodalidade impõe-se quando a linguagem verbal e seus princípios tipológicos não dão conta, por si só, da abundância de significados e propõe a integração com modalidades mais topológicas, como a semiótica visual.

O Capítulo 6 teve como tópico o encontro produtivo de sinestesia e linearização que ocorre no espaço intersticial da escola indígena. Neste sentido, discutiu-se de que forma o letramento indígena vincula-se à visão direta, movimento e transformação os quais se concretizam em imagem na forma de texto multimodal sobre a superfície do papel. Chegou-se à conclusão que o texto multimodal é a modalidade de escrita que surge como uma contribuição do professor indígena para o letramento indígena à medida que ele/ela tenta negociar significados entre a sua cultura de tradição oral e performática e a cultura dominante de escrita alfabética.

Partiu-se da hipótese da centralidade que *lugar* detém para a episteme indígena, ou seja, da concepção de uma inter-relação entre espaço e tempo culturalmente demarcada e mediada pelo corpo. Significa dizer que a semiose indígena realiza-se à medida que o corpo, uma concepção social e local, entra em contato com o ambiente circundante. A importância de *lugar* para a construção do conhecimento e para os processos de aprendizagem indígena não é reconhecida, entretanto, pela escola de herança eurocêntrica, o que acaba por gerar uma situação na qual o desprezo por lugar enquanto fator organizador dos construtos culturais

indígenas permite que a cisão tempo-espaço e a cisão oral-escrita adquiram força de verdade no discurso indigenista de senso comum.

Sugeriu-se nesta tese que a cisão oral-escrita fosse interpolada pelo conceito de performatividade, ou seja, a cisão oral-escrita pode ser desfeita ao se partir da noção de performatividade para se interpretar os construtos culturais indígenas. A noção de performatividade coloca em evidência a comunicação enquanto ‘sinestesia’ e ‘interconexidade humana’ – qualquer sistema de significação adquire relevância no momento em que perfaz sua função de comunicar, independentemente de pertencer, ou não, ao rol das práticas de construção de sentido separadas rigidamente em oral, de um lado e escrita de outro. A performatividade vincula-se à experiência e a *lugar* por meio da função mediadora que o corpo exerce para a comunicação, entendida como atividade baseada na interconexidade dos sentidos. Sendo assim, conclui-se nesta tese que somente a performatividade é capaz de dar conta de toda a gama de modalidades comunicativas pertinentes à tradição ameríndia, dentre as quais o desenho figurativo e padrão geométrico inseridos no texto multimodal de autoria indígena. O valor atribuído à visão pelas culturas indígenas reside no fato de ser uma fonte de conhecimento diretamente relacionada a *lugar* para o qual a experiência do corpo inserido no espaço adquire importância e realiza-se através das relações sociais.

Categoria central à episteme indígena, *lugar* é parte inerente ao discurso e à história indígena, como não poderia deixar de ser. Sendo assim, cada *lugar* no discurso corresponde a um contexto determinado, detentor de uma parcela do conhecimento compartilhado pelos membros de uma mesma comunidade indígena. Da mesma forma que a leitura alfabética é uma possibilidade de acesso ao conhecimento contido no contexto – e não no texto, como dita o senso comum – *lugar*, enquanto parte de um sistema de significação, remete ao conhecimento do grupo. *Lugar* possui significado exatamente por ser palco de uma experiência vivida por ancestrais, e revivida pelo xamã, a qual é incorporada ao conjunto de conhecimentos da coletividade e veiculada por meio de diferentes modalidades comunicativas, dentre as quais esta tese ocupou-se das especificidades do texto alfabético e do texto visual que compõem o texto multimodal de autoria indígena. Letramento indígena, portanto, vem a ser a condição de compartilhar o conhecimento herdado e construído socialmente por meio de uma leitura/escrita que utiliza lugar como signo pertencente a um sistema complexo de significação.

Como condição para a construção de sentido indígena, atrelada que é a lugar, esta tese sugeriu que a ‘espacialização’ da linguagem já é colocada em prática pelo professor indígena

como resultado da sua atuação transcultural. A espacialização da linguagem pode ser verificada na proposta renovada de letramento performático e multimodal, feita pelo professor e pesquisador indígena, à medida que exerce seu papel em sala de aula e junto a sua comunidade e elabora materiais didáticos culturalmente específicos. Ao invés de uma educação escolar centrada na escrita alfabética – premissa dos parâmetros curriculares voltados para a educação escolar indígena – a proposta do professor indígena volta-se para uma perspectiva de educação performática e multimodal com vistas à colocar em evidência a base ontológica, centrada em lugar, que orienta a episteme indígena, impossível de se consolidar na linearidade do texto alfabético.

Acredito que é com base na necessidade de compreender diferentes sistemas de conhecimento e respeito pela diferença que Battiste (2004) sugere que o pós-colonial seja visto como um termo que representa “uma aspiração, uma esperança” para muitos, inclusive para os povos indígenas. Battiste observa que esses grupos subalternos têm suas vozes “silenciadas”, ou seja, seus conhecimentos, falas e escritas são manipuladas por aqueles que detêm poder. “Os instrumentos de hegemonia e dominação são cultivados na linguagem, no discurso, nas disciplinas e nas políticas e práticas institucionais.” Em poucas palavras, a equação poder/conhecimento opera de tal maneira a não permitir que a relação dominação/subalternidade seja desfeita, isto é, que emancipação em sua vertente Iluminista de ‘missão civilizatória’, passe a ser entendida a partir de uma definição renovada de liberação epistemológica.

Como ponto final, gostaria de propor uma reflexão a respeito das observações de Harris (2000, p. viii) relativas ao fato de que “a maneira como as pessoas pensam sobre escrita está ligada de muitas formas sutis à apreciação que fazem de outros seres humanos.” O texto multimodal de autoria indígena foi visto nesta tese a partir da constatação acima, como uma contribuição do professor indígena ao letramento indígena à medida que tentar desfazer a ‘diferença colonial’ entre a sua cultura de tradição oral e a cultura dominante de escrita alfabética.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, C. & PETRAGLIA, I.** *Estudos de Complexidade*. São Paulo: Xamã, 2006
- APEART.** *E assim começou a história que já havia começado...* Londrina: Apeart, 1999.
- ARNHEIN, R.** *Art and Visual Perception*. Los Angeles: University of California Press, 1965.
- ASHCROFT, B.** “Modernity’s First Born: Latin America and Postcolonial Transformation.” In: *Ariel* 29.2, 1998, p. 7-29
- BACA, D. & MURRAY, J.** “*Image Writing & Non-Discursive Symbolization: The Limitations of Alphacentric Historiographies*”. (disponível em: http://www.case.edu/affil/sce/Texts_2003/Baca&Murray.htm; acesso em: fevereiro de 2007)
- BAKHTIN, M.** “Forms of time and of the chronotope in the novel.” In *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARBOSA, G.C.** “Das trocas de bens.” In: Gallois, D. (Org.). *Redes de relações nas Guianas*. São Paulo: Humanitas: Fapesp, 2005.
- BARROS, M.C.D.M.** “Educação bilíngüe, lingüística e missionária.” In: *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n 63, jul/set, 1994, p.18-37.
- BARTH, F.** *Cosmologies in the Making*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- BARTHES, R.** *Mitologias*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.
- BASSO, K.** Review of *The domestication of the savage mind*. In: *Language in Society*. Vol.9, nº1, April 1980
- _____. *Wisdom Sits in Places: Landscape and Language among the Western Apache* Albuquerque: University of New Mexico Press, 1996
- BATTISTE, Marie (Ed.).** *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*. Vancouver: UBC Press, 2000.
- _____. “Animating Sites of Postcolonial Education: Indigenous Knowledge and the Humanities”(disponível em:http://www.usask.ca/education/people/battistem/csse_battiste.htm, acesso: 25/09/ 2005)
- BAUMAN, R.** *Verbal Art as Performance*. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.
- _____. *Story, performance, and event : contextual studies of oral narrative*. New York: Cambridge University Press, 1986.

_____. (Ed.). *Folklore, Cultural Performances, and Popular Entertainments: a Communications-Centered Handbook*. New York and Oxford: Oxford University Press, 1992.

BELSEY, C. *Critical Practice*. New York: Methuen, 1980.

BHABHA, H. "Signs Taken for Wonders: Questions of Ambivalence and Authority Under a Tree Outside Delhi, May 1817". In: *Critical Inquiry* 12(1), 1985.

_____. "Interrogating Identities" In: *The Real Me: Post Modernism and The Question of Identity*. Ed. Homi Bhabha. London: Institute of Contemporary Arts, 1986.

_____. "DissemiNation: time and narrative and the margins of the modern nation" In: *Nation and Narration*. London: Routledge, 1990.

_____. "Postcolonial authority and postmodern guilt." In: *Cultural Studies*. Grossberg, L., Nelson, C & Treichler, P. (ed.). New York: Routledge, 1992.

_____. "The Postcolonial and the Postmodern: the question of agency" In: *The Location of Culture*. London: Routledge, 1994.

_____. "Of mimicry and man: The ambivalence of colonial discourse." In: *The Location of Culture*. London: Routledge, 1994, p. 85-92.

_____. "DissemiNação: o tempo, a narrativa e as margens da nação moderna" in *O Local da Cultura*. Trad. De Myriam Ávila. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. "How Newness Enters the World: Postmodern Space, Postcolonial Times and the Trials of Cultural Translation." In: Procter, J. and Procter, J. (eds). *Writing black Britain, 1948-1998: An Interdisciplinary Anthology*. Manchester: Manchester U.P, 2000

_____. "Minority Culture and Creative Anxiety." *Counterpoint* 2007. (Disponível em: http://www.counterpoint-online.org/themes/reinventing_britain/minority1.html; Acesso em: 20/03/2007)

BOONE HILL, E. "Introduction: Writing and Recorded Knowledge." In: _____ & Mignolo, W. (ed). *Writing Without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes*. Durham: Duke University Press, 1994. 3-26.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BROWN, D. *Enterrem meu coração na curva do rio*. Trad. de Geraldo Galvão Ferraz.

São Paulo: Círculo do Livro, 1974.

BRUNER, E. M. "Ethnography as Narrative." In: Turner, V. & Bruner, E. *The Anthropology of Experience*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1986

BRUNER, J. "From communication to language." *Cognition*, 3, 1975 (p.255-287).

_____. "Frames for thinking: ways of making meaning" In: Olson, D. *Modes of Thought: Explorations in Culture and Cognition*. Cambridge: Cambridge UP, 1996.

BRYDON, D. "Global Designs, Postcolonial Critiques: rethinking Canada in dialogue with diaspora." In: *Ilha do Desterro*, Florianópolis: UFSC.nº40, jan./jul. 2001, p.61-84.

BURKE, K. *Philosophy of Literary Form: Studies in Symbolic Action*. Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1941.

CABALZAR, A. (org). *Peixe e Gente no Alto Rio Tiquié*. São Paulo: ISA, 2005.

CAJETE, Gregory. *Look to the Mountain: an ecology of indigenous education*. Skyland, NC: Kivaki Press, 1994.

CARDINAL, T. *Our Story: aboriginal voices on Canada's past*. Toronto: Anchor Canada, 2004.

CARNEIRO DA CUNHA, M. "Xamanismo e Tradução." In: Novaes, A. (ed) *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Cia.das Letras, 1999.

CASEY, E. *Getting Back into Place: toward a renewed understanding of the place-world*. Bloomington: Indiana UP, 1993

CAVALCANTI, Ricardo A.da Silva. *Presente de Branco, Presente de Grego? Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central*. Rio de Janeiro: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, 1999. (*Dissertação de Mestrado*)

CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA. *Livro do Artesanato Waiãpi*. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

CHAMBERLIN, J.E. *If this is your land, where are your stories?: Finding common ground*. Toronto: Random House, 2003.

_____. "From Hand to Mouth: The Post-Colonial Politics of Oral and Written Traditions." In: BATTISTE, M.(ed). *Reclaiming Indigenous Voice and Vision.*, Vancouver: UBC Press , 2000, p. 124-141.

CHANDLER, D. 'Biases of the Ear and Eye: "Great Divide" Theories, Phonocentrism, Graphocentrism & Logocentrism' (disponível em <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/litoral/litoral.html>; acesso em 26/02/2007).

CLARK, R. et.al. "Conscientização Crítica da Linguagem" In: *Trab.Ling.Apl.* Campinas, (28):37-57, Jul/Dez.1996.

CLASTRES, P. *A Sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

COLOMBRES, A. *La Colonizacion Cultural de la America Indigena*. Quito: Edicionel del Sol, 1976.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao; acesso em: novembro de 2006)

COSTA LIMA, L. *Vida e Mimesis*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.

COULMAS, F. *The Writing Systems of the World*. Oxford: Basil Blackwell, 1989

_____. *Writing Systems: an introduction to their linguistic analysis*. Cambridge: Cambridge UP, 2003.

CRUIKSHANK, J. "Getting the words right: perspectives on naming and places in Athapaskan oral history." In: *Arctic Anthropology*, vol. 27, nº 1, pp.52-65, 1990.

_____. *The Social Life of Stories: Narrative and Knowledge in the Yukon Territory*. Lincoln and London: University of Nebraska Press, 1998.

_____. *Do glaciers listen? Local Knowledge, Colonial Encounters, and Social Imagination*. Vancouver and Toronto: UBC Press, 2005.

CUMMINS, T. "Representation in the 16th Century and the Colonial Image of the Inca." In: BOONE, E. & MIGNOLO, W. (ed). *Writing Without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes*. Durham: Duke University Press, 1994, P. 189-219.

DAMATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DAUENHAUER, R. & Nora Marks Dauenhauer. "Oral Literature Embodied and Disembodied." In: Quasthoff, U.M (ed.) *Aspects of Oral Communication*. Berlin: Walter de Gruyter & Co., 1995 (p. 91-111).

DE FRANCIS, J. *Visible Speech: the diverse oneness of writing systems*. Hawaii: University of Hawaii Press, 1989.

DELORIA Jr., V. "Conclusion" In: *Indians and Anthropologists*. Biolsi, T & Zimmerman, L. (eds). Arizona: University of Arizona Press, 1998.

_____. *God is Red*. Colorado: Fulcrum, 2003 [1973].

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. "Introdução: Rizoma" In *Mil Platôs, vol.1*. São Paulo: Ed.34, 1997.

DENI, B. et.al. *Ima Bute Denikha: Mitos Deni*. São Leopoldo: Oikos, 2004.

DERRIDA, J. “Structure, Sign, and Play in the Discourse of Human Sciences.” In *The Languages of Criticism and the Sciences of Man: The Structuralist Controversy*. Macksey, R. & Donato, E. (ed.). Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1970.

_____. *Of Grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins UP, 1974.

_____. *Writing and Difference*. Traduzido por Alan Bass. Chicago: University of Chicago Press, 1978.

_____. *Dissemination*. Chicago: Chicago UP, 1981.

DIAS, M. O. L. da S. “Novas Subjetividades na Pesquisa Histórica Feminista: Uma Hermenêutica das Diferenças”, *Revista de Estudos Feministas*. CIEC/UFRJ, vol.2, nº2, 1994.

DIMITROV, V. “Thinking and Working in Complexity.” (disponível em <http://www.geocities.com/pluriversu/thinking.html>; acesso em: 03/06/06).

_____. “Complexity, Chaos and Creativity: A Journey beyond System Thinking” (disponível em: <http://www.zulenet.com/VladimirDimitrov/pages/complexthink.html>; acesso em: 23/01/2007)

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da Linguagem Visual*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DURAN, E. & DURAN, B. *Native American Postcolonial Psychology*. Albany, NY: State University of New York Press, 1995

ELKINS, J. *On Pictures and the Words that Fail them*. Cambridge: Cambridge UP, 1998.

_____. *The Domain of Images*. Ithaca & London: Cornell UP, 1999.

FARRISS, N. M. “Remembering the Future, Anticipating the Past: History, Time, and Cosmology among the Maya of Yucatan” In: Hughes, D.O. and Trautmann, T.R. *Time: Histories and Ethnologies*. AnnArbor: The University of Michigan Press, 1996.

FERREIRA, M.K.L. “A Educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil” In: Silva, Aracy L. et al. (orgs). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global, 2001, p.71-111.

FINNEGAN, R. *Oral Literature in Africa*. Oxford: Oxford University Press, 1970.

_____. *Communicating*. London & N.York: Routledge, 2002.

FOLEY, W.A. *Anthropological Linguistics: an Introduction*. Oxford: Basil Blackwell, 1997.

FOUCAULT, M. *As Palavras e As Coisas - Uma Arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREIRE, P. *Pedagógica do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GALLOIS, D. *Mairi revisitada: a reintegração da fortaleza de Macapá na tradição oral dos Waiãpi*. São Paulo: NHII/USP, 1994.

GALLOIS, D.T. (org). *Redes de relações nas Guianas*. São Paulo: Humanitas: Fapesp, 2005.

_____. *Mairi revisitada: a reintegração da fortaleza de Macapá na tradição oral dos Waiãpi*. São Paulo: NHII/USP, 1994.

_____. “Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá, Brasil” (dossiê de candidatura submetido à Segunda Proclamação das Obras Primas do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade – UNESCO) (*manuscrito*).

GELB, I. *A study of writing*. Chicago: University of Chicago Press, 1965.

GESTEIRA E MATOS, Kleber “Escola Indígena: É possível que ela seja diferenciada?” In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Escola Indígena: índios de Minas Gerais recriam a sua educação*. Belo Horizonte: SEE de MG, 2000.

GIBSON, J.J. *The Ecological Approach to Visual Perception*. New Jersey: Erlbaum Associates, 1979.

GOODMAN, N. “Twisted Tales: or story, study and symphony.” In: Mitchel, W.J.T. (ed.) *On Narrative*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

GOODY, J. *The domestication of the savage mind.*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

GOODY, J.& WATT, I. “The Consequences of literacy.” *Comparative Studies in Society and History*, v. 5, n. 3., 1963, p. 304-345.

GOW, P. “Could Sangama Read?: the origin of writing among the Piro of Eastern Peru.” In: *History and Anthropology*, vol.5, p. 87-103, 1990.

GREENBIE, B. *Spaces: Dimensions of the Human Landscape*. New Haven: Yale University Press, 1981

GRIFFITHS, R. “Preface.” In: Cardinal et al. *Our Story*. Toronto: Anchor Canada, 2004

GRUZINSKI, Serge. *The Conquest of Mexico: The Incorporation of Indian Societies into the Western World, 16th – 18th Centuries*. (trans. by Eileen Corrigan). Oxford: Polity Press, 1993.

GUNEW, S. “Marginal Positions: Constructing Cultural Differences on Various ‘Posts.’” In: *Framing Marginality*. Melbourne: Melbourne University Press, 1994.

HARRIS, R. *The language makers*. London: Duckworth, 1980.

_____. *The Origin of Writing*. La Salle, IL: Open Court, 1986.

_____. *Rethinking Writing*. London & New York: Continuum, 2000.

HARTMANN, L. “Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai.” In: *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 11, n.24, jul./dez. 2005, p.125-153.

HAVELOCK, E. A. *Preface to Plato*. Cambridge: Harvard UP 1963.

———. *The Muse Learns to Write*. New Haven: Yale UP, 1986.

HENDERSON, J. (Sájék) Y. “Ayukpachi: Empowering Aboriginal Thought.” In: Battiste, M. (ed.). *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*. Toronto: UBCPress, 2000, p.258-278.

HJELMSLEV, L. *Prolegomena to a Theory of Language*. Madison: University of Wisconsin Press, 1961.

HOUSTON, S. “Literacy among the Pre-Columbian Maya: A Comparative perspective.” In: Boone, E.H. & Walter Mignolo (eds). *Writing Without Words*. Durham and London: Duke University Press, 1994, 27-49.

HOWARD, J.H. (trad.e ed.) *The warrior who killed Custer: the personal narrative of Chief Joseph White Bull*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1968.

HUGHES, D.O. & TRAUTMANN, T.R. *Time: Histories and Ethnologies*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1996.

HUTCHEON, L. “Introduction.” In *The Canadian Postmodern: A study of contemporary English-Canadian fiction*. Toronto: Oxford University Press, 1988.

HYMES, D. “Breakthrough into performance.” In: BEN-AMOS, D & GOLDSTEIN, K. (orgs.). *Folklore – performance and communication*. Paris: Mouton, 1975, p. 11-74.

JAY, N. “Gender and Dichotomy.” In: *Feminist Studies* 7 (1981): 38-56.

JOHNSTON, B. “The Wampum Belt Tells Us...” In: CARDINAL, T. *Our Story: aboriginal voices on Canada’s past*. Toronto: Anchor Canada, 2004.

KING, T. *Green Grass, Running Water*. Toronto: Bantam Books, 1994.

KRENAK, A. “O Eterno retorno do encontro.” In: Novaes, A. *A Outra Margem do Ocidente*. São Paulo: Minc/Funarte/Cia.das Letras, 1999.

KRESS, G. & van Leeuwen, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge, 1996.

KRESS, G. *Before writing: rethinking the paths to literacy*. Londres: Routledge, 1997.

_____. “Reading Images: Multimodality, Representation and New Media”. Conference: Preparing for the Future of Knowledge Presentation 2004. (disponível em <http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>; acesso em Janeiro de 2007).

KRUPAT, A. *Ethnocriticism: Ethnography, History, Literature*. Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California Press, 1992.

LABOV, W. & WALETZKY, J. “Narrative Analysis: Oral Versions of personal experience.” In: HELM, J. (ed.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LADEIRA, M. E. “De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbira.” In: *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a Escola*. Org. Aracy Lopes da Silva e Mariana K.L.Ferreira. Editora Global. São Paulo, 2001.

LAGROU, Elsje Maria. “Xamanismo e representação entre os Kaxinawá.” In: Langdon, E.Jean M(org.). *Xamanismo no Brasil: novas perspectivas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996, p.197-231.

_____. “O que nos diz as arte kaxinawá sobre a relação entre identidade e alteridade?” In: *Mana*, Abril 2002, vol.8, n.1, p.29-61.

LANDRY, D.& McLean, G. (eds). *The Spivak Reader*. New York: Routledge, 1996.

LANGER, S. *Problems of Art*. New York: Charles Scribner’s Sons, 1957.

LAVENDER, D. *The American Heritage History of the Great West*. New York: American Heritage Publishing Co, 1965.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos>; acesso em: novembro de 2006)

LEMKE, J.L. “Multiplying Meaning: visual and verbal semiotics in scientific text.” In: Martin JR and R Veel (eds) *Reading science: critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge, 1998 (disponível em www.sciprintsemiotics.htm; acesso em 02/05/2006).

LEROI-GOURHAN, A. *O Gesto e a Palavra I: Técnica e Linguagem*. Lisboa: Edição 70, 1965.

LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. São Paulo: CEN, 1962.

_____. *História de Lince*. (Trad.Beatriz Perrone-Moisés). São Paulo: Cia.das Letras, 1993.

_____. *Do mel à cinza. Mitológicas 2*. São Paulo, CosacNaify, 2004

LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998

MCLUHAN, M. *A galáxia Gutenberg*. São Paulo: Nacional/Edusp, 1972

MANOVICH, L. *The Language of New Media*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2001.

MAKAULAKA Aweti Mehinaku. In: *Brasil e África: uma visão xinguana da formação do povo brasileiro*. São Paulo: ISA, 1999.

MAHER, T.M. “Sendo Índio em Português”. In: Signorini, I. (org) *Língua(gem) e Identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998: 115.

MARACLE, L. “Goodbye Snauq.” In: **CARDINAL, T. et.al.** *Our Story: aboriginal voices on Canada's past*. Toronto: Anchor Canada, 2004, p.201.

MATTHIESSEN, P. *In the Spirit of Crazy Horse*. New York: The Viking Press, 1983

MATURANA, H. *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2001.

MATURANA, H. & Varela, F. *A Árvore do Conhecimento*. Campinas: Workshopsy, 1995.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. “Re-membrando o corpo desmembrado: a representação do sujeito pós colonial na teoria.” In: *Itinerários*, Araraquara, nº9, 1996.

_____. “Surviving on Paper: Recent Indigenous Writing in Brazil” In: *ABEI Journal*, nº2, June 2000.

_____. “Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá” In: Marcuschi, L.A. et al. (org). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. “De Estória à História: a escrita indígena no Brasil.” *Boletim Bibliográfico da Biblioteca Mário de Andrade*. São Paulo: 2002a.

_____. “A Case Among Cases, A World Among Worlds: The Ecology of Writing Among the Kaxinawá in Brazil” In: *Journal of Language, Identity, and Education*. 1(4), 2002b: 261-278.

_____. “As Visões de Anaconda: a narrativa escrita indígena no Brasil” In: *Semear*, Rio de Janeiro, nº7, 2002c.

_____. “Voices on paper: multimodal texts and indigenous literacy in Brazil. In *Social Semiotics*, vol 13, No.1, 2003: 29-42.

_____. “Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha.” In: *Margens da Cultura. Mestiçagem, Hibridismo e Outras Misturas*. Benjamin Abdala Junior, org. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004a.

_____. “Entering a Culture Quietly: Writing and Cultural Survival in Indigenous Education in Brazil” (manuscript), 2004b.

_____. “The Ecology of Writing Among the Kashinawá: Indigenous Multimodality in Brazil” In: Canagarajah, A.S.(ed). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. *Phenomenology of Perception*. Colin Smith (trans.). London: Routledge and Kegan Paul, 1962.

MIGNOLO, W. “Afterword.” In: Boone Hill, E. & Mignolo, W. (ed). *Writing Without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes*. Durham: Duke University Press, 1994.

_____. “Signs and their transmission: the question of the book in the New World.” In: Boone Hill, E. & Mignolo, W. (ed). *Writing Without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes*. Durham: Duke University Press, 1994.

_____. “Post-Occidental Reason: The Crisis of Occidentalism and the Emergenc(y)e of Border Thinking.” In: _____. *Local Histories/Global Designs*. Princeton & New Jersey: Princeton UP, 2000.

_____. “Human Understanding and Local Interests: Occidentalism and the (Latin) American Argument” In: _____. *Local Histories/Global Designs*. Princeton: Princeton UP, 2000.

_____. “Beyond Dichotomies: Translation/Transculturation and the Colonial Difference.” (Disponível em: <http://www.uni-leipzig.de/~ethno/papermignolo.html>; acesso em: agosto de 2002).

MILLER, J. Hillis. *Illustration*. Cambridge: Cambridge UP, 1992.

MONTE, N. (org). *Estórias de hoje e de antigamente dos índios do Acre*. Rio Branco: SED, 1984

ÑAHURI E KUMARÕ. *Mitologia Sagrada dos Tukano Hausirõ Porã*. São José: UNIRT e S.Gabriel da Cachoeira: FOIRN, (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro; v.5), 2003.

NASTA, S. “Homes without Walls: New voices in South Asian writing in Britain.” In: R.Crane & R.Mohanram (eds.). *Shifting Continents/Colliding Cultures*. Amsterdam: Rodopi, 2000.

NOVAES, A. *A outra margem do Ocidente*. Brasília: Min.C/FUNARTE; São Paulo: Cia das Letras. 1999.

NOVAES, Sylvia Caiuby. *Etnografia e Imagem*. São Paulo: 2006 (Livre-Docência na Área de Antropologia e Imagem, FFLCH- USP).

OLINDA, V. (org.). *As primeiras letras: pré-alfabetização*. Rio Branco: CPI-AC, 1996.

- OLIVEIRA, J.A.** “O tempo na cultura indígena. Antes, o mundo não existia.” In: APEART. *E assim começou, a história que já havia começado...* Londrina: Apeart, 1999.
- ONG, W.** *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word.* London: Methuen, 1982.
- OPIAC.** *Shenipabu Miyui: História dos Antigos.* Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2000.
- ORLANDI, E.** *Discurso e Leitura.* São Paulo: Cortez, 1988.
- OVERING, J.** “O Mito como História: um problema de tempo, realidade e outras questões.” In: *Mana* 1 (1). Rio de Janeiro: Museu Nacional, p.107-140, 1995.
- PAHL SCHAAN, D.** “Iconografia Marajoara: uma abordagem estrutural.” (Disponível em: <http://www.naya.org.ar/articulos/marajop.htm>, acesso em setembro de 2004).
- PATEO, R.D. do.** “Guerra e Devoração.” In: Gallois (org). *Redes de relações nas Guianas.* São Paulo: Humanitas: Fapesp, 2005.
- PAVARD, B. & DUGDALE, J.** “An Introduction to Complexity in Social Science” Toulouse: GRIC-IRIT. Disponível em: <http://www.irit.fr/COSI/training/complexity-tutorial/definition-of-complexity.htm>; acesso em: janeiro de 2007.
- PRATT, M.L.** “Pós Colonialidade: Projeto Incompleto ou Irrelevante” In: VÉSCIO, L.E. e SANTOS, P.B. (org.). *Literatura e História: Perspectivas e Convergências.* São Paulo: EDUSC, 1999.
- PROPP, V.** *Morfologia do Conto.* J.Ferreira & V.Oliveira (trads.). Lisboa: Veja, 1983
- RAJAGOPALAN, K.** *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.* São Paulo: Parábola Editorial, 2003
- RICOEUR, P.** *Time and Narrative.* Chicago: University of Chicago Press, 1984
- RODRIGUES, A.F.** *Como elaborar citações e notas de rodapé.* São Paulo: Humanitas, 2005.
- ROSALDO, R.** “Ilongot Hunting as Story and Experience” In: Turner, V. & Bruner, E. (eds). *The Anthropology of Experience.* Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1986.
- SAMPSON, G.** *Writing systems: a linguistic introduction.* Stanford, CA: Stanford University Press, 1985.
- SANTOS GRANERO, F.** “Templos e Ferrarias: utopia e re-invenção cultural no oriente peruano.” In: *Amazônia: Etnologia e História Indígena.* São Paulo: EDUSP/NHII, 1993 (p.67-93).
- S.THIAGO, E.** “Indigenous Writing in Brazil: Towards a Literacy of Vision and

Transformation.” In: *Language and Intercultural Communication*. Vol.6, n° 2, 2006, p.113-123.

SAUSSURE, F. (1955) *Curso de Lingüística General*. Tradução de Amado Alonso. 2ª edição (1ª ed. 1945). Trad. brasileira. São Paulo: Cultrix, 1970

SCHMANDT-BESSERAT, D. *How Writing Came About*. Austin: The University of Texas Press, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Escola Indígena: índios de Minas Gerais recriam a sua educação*. Belo Horizonte: SEE de MG, 2000.

SELDEN, R. e WIDDOWSON, P. “Postmodernist and postcolonial theories.” In: *A Reader’s Guide to Contemporary Literary Theory*. Kentucky: The University Press of Kentucky, 1993.

SEREBURÃ et.al. Wamrême Za’ra – Nossa Palavra: Mito e história do povo Xavante. São Paulo: SENAC, 1998.

SHOHAT, Ellen & Robert STAM. *Unthinking Eurocentrism*. London & New York: Routledge, 1994.

SHU-KAI H. *Hanzi, Concept and Computation: A Preliminary Survey of Chinese Characters as a Knowledge Resource in NLP*. (Tese de Doutorado, 2006. Disponível em: deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=979621003, acesso em 26/02/2007)

SILVA, Aracy L. da & .Ferreira, M.(org). *Antropologia, História e Educação – a questão indígena e a escola*. São Paulo: Editora Global, 2001.

SILVA, Aracy L. da. “Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena” In: _____. (org). *Antropologia, História e Educação – a questão indígena e a escola*. São Paulo: Editora Global, 2001 (p. 29-43).

SNYDER, I. “New media and cultural form: narrative versus database.” In: A.Adams & S.Brindley (eds.). *Teaching English with ICT*. London: Open University Press & McGraw Hill, 2004.

SPIVAK, G. C. “Can the Subaltern Speak”. In. *Colonial discourse and post-colonial theory: a reader*. Patrick Williams (ed.). New York: Columbia University Press, 1994. p. 66-111.

SZEMAN, Imre. “Literature on the periphery of capitalism: Brazilian Theory, Canadian Culture.” In: *Postcolonial Cultures in Contact: Bras(z)il/Canada(á)*. Ilha do Desterro, jan./jun. 2001, n° 40, p.25-42.

SZTUTMAN, R. “Sobre a ação xamânica.” In: Gallois (org). *Redes de relações nas Guianas*. São Paulo: Humanitas: Fapesp, 2005.

- TASSINARI, A.** “Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação.” In: Silva, A. L. e Ferreira, M.K.L.(orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global Ed., 2001 (2000) (44-70)
- TAUSSIG, Michael.** *Mimesis and Alterity: a particular history of the senses*. New York, London: Routledge, 1993.
- TODOROV, T.** *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- TRONCARELLI, M.C.** (org). *Livro das águas: índios do Xingu*. São Paulo: ISA, 2002.
- TUAN, Y.** *Space and Place: the perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.
- TURNER, T.** “De Cosmologia a História: resistência, adaptação e consciência social entre os Kayapó.” In: VIVEIROS DE CASTRO, E. & CUNHA, M. *Amazônia: Etnologia e História Indígena*. São Paulo: EDUSP/NHII, 1993. p. 43-66
- TURNER, V. & BRUNER, E.** *The Anthropology of Experience*. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 1986.
- TUYUKA, J.B.A.R. & CABALZAR, F.D.** História Tuyuka de rir e de assustar: história contadas por pais e crianças da AEITU. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2004.
- ULMER, G. L.** *Applied Grammatology: Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1985.
- VIEIRA, A.** “Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica.” In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2001, 14 (3), p. 599-608 (disponível em: <http://scielo.br/pdf/prc/v14n3/7845.pdf>; acesso em: novembro 2006).
- VIVEIROS DE CASTRO, E. & CUNHA, M.C.** (orgs). *Amazônia: etnologia e história indígena*. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da USP/FAPESP, 1993.
- _____. “Histórias Ameríndias” In: *Novos Estudos* 36: 22-33, 1993.
- _____. “Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndios.” In: *Mana*, vol.2, n°. Rio de Janeiro: PPGAS, Museu Nacional, UFRJ, 1996 (p.115-144).
- _____. “Cosmological Deixis and Amerindian Perspectivism.” *Anthropology of Religion*. Ed.M.Lambek. Oxford: Blackwell, 2000.
- _____. *O nativo relativo*. *Mana* 8 (1), 2002, p. 113-148.
- _____. "Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena." In: _____. *A Inconstância da Alma Selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

WAGNER, R. *Symbols that Stand for Themselves* Chicago: University of Chicago Press, 1986.

WHITE, H. "The Value of Narrativity in the Representation of Reality." In: _____. *The Content of the Form: Narrative and Discourse*. Baltimore & London: The Johns Hopkins UP, 1987.

WHITEHEAD, A.N. *Process and Reality: An Essay in Cosmology*. New York: The Free Press, 1978.

WONG, H.D. "Pictographs as Autobiography: Plains Indian Sketchbooks of the Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries" In: *American Literary History*, Summer 1989, p.295-316.

WORTH, S. "Man is not a bird." In: *Semiotica* 23: 1/2, 1978 (p.5-28).

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)