

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Jayme Célio Furtado dos Santos

**Contribuições didáticas para o ensino de português
aos *akwẽ-xerente***

Rio de Janeiro

2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Jayme Célio Furtado dos Santos

**Contribuições didáticas para o ensino de português
aos *akwẽ*-xerente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Área de Concentração em Língua Portuguesa, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Darcilia Marindir P. Simões.

Rio de Janeiro

2007

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

S237 Santos, Jayme Célio Furtado dos.
Contribuições didáticas para o ensino de português aos *akwê-*
xerente / Jayme Célio Furtado dos Santos. – 2008.
2 v. : il.

Orientador : Darcília Marindir P. Simões.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses . 2. Língua jê -
Teses. 3. Antropolinguística – Teses. I. Simões, Darcília Marindir P.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III.
Título.

CDU 806.90-5(07)

Jayme Célio Furtado dos Santos

**Contribuições didáticas para o ensino de português
aos *akwẽ-xerente***

Tese apresentada, como requisito para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora: _____

Profª. Drª. Darcilia M. P. Simões (Orientadora)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

Profª. Drª. Valéria Coelho Chiavegatto
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

Prof. Dr. Afrânio da Silva Garcia
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

Prof. Dr. Wagner Luiz Ferreira Lima
Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG/FAVALE

Prof. Dr. Cláudio Artur Rei
Universidade Estácio de Sá - UNESA

Rio de Janeiro

2007

DEDICATÓRIA

Ao povo xerente que, a despeito da magnitude da agressão, do etnocídio, do holocausto que caracterizaram as relações interétnicas nesse país, heroicamente conseguiu sobreviver, preservando sua língua e cultura. Aos xerente, pois, reputamos nosso profundo respeito e sincera admiração.

De forma especial, desejamos registrar nossa homenagem singela a três anciãos preciosos que já não estão mais entre nós: José Teodoro *Sizapi*, Absalão *Wakmõpte* e João Vicente *Hêsukamekwa*, que acompanharam uma longa jornada com o seu povo, testemunhas de lágrimas, derrotas, mudanças, conquistas e felizmente sobrevivência.

A todos que têm se dedicado à proteção dos direitos humanos das populações indígenas desse país.



(Povo akwê-xerente – Festa por ocasião do *dia do índio*. Revista Procambix).

AGRADECIMENTOS

Com amor à minha esposa, Tânia Regina, que com coragem singular me auxiliou não apenas na tese, mas, sobretudo nas lutas travadas como indigenista na terra indígena xerente.

À minhas filhas, Raquel, Priscila e Damaris, pelo carinho e compreensão em todos os momentos.

À professora Darcilia Marindir P. Simões, orientadora amiga que apostou em nosso sonho tornando-o possível.

Aos professores Valéria Coelho Chiavegatto, Afrânio Garcia, Wagner Luiz e Cláudio Artur, examinadores da banca de defesa, pelas contribuições oriundas da preciosa leitura que fizeram a esta tese.

Aos professores do doutorado em letras da UERJ, pelos ensinamentos e incentivo.

E a todos aqueles que, apesar do anonimato, nunca serão esquecidos.

Enfim, a todos esses, minha profunda e emocionada gratidão.

Nós vos pedimos com insistência:

Não digam nunca

Isso é natural.

Sob o familiar,

Descubram o insólito.

Sobre o cotidiano,

Desvelem o inexplicável.

Que tudo o que é considerado habitual

Provoque a inquietação.

Na regra, descubram o abuso.

E sempre que o abuso for encontrado,

Encontrem o remédio.

(Bertolt Brecht)

RESUMO

SANTOS, Jayme Célio Furtado dos. *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwẽ-xerente*. 2007. 2 v. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Esta tese tem como objetivo analisar a natureza lingüístico-cognitiva expressa na sistematização gramatical do substantivo em *akwẽ-xerente* bem como correlacionar tais fenômenos com experiências no processo de aquisição da língua portuguesa como segunda língua. Tendo o presente estudo por objetivo descrever aspectos sócio-culturais e cognitivos expressos no substantivo xerente, sua abordagem metodológica consiste na análise baseada em *corpus*, e recebe tratamento predominantemente qualitativo. O cenário etnográfico de onde emerge nossa base de dados é o das escolas indígenas *akwẽ-xerente* e pode ser considerado fruto de quinze anos de convivência com o grupo. O enquadre teórico e analítico recortado nessa pesquisa, denominado *hipótese sócio-cognitiva da linguagem*, conjuga reflexões cognitivistas da significação com o olhar de diversificadas áreas de investigação - como a sociologia da linguagem, a sociolingüística interacional, a antropologia lingüística presente trabalho de tese investigar o fenômeno da nominalização akwe em sua dimensão lingüística, cultural, cognitiva e interativa. Dentre os resultados relevantes alcançados, o primeiro consiste num sumário comparativo do substantivo em *Akwẽ-xerente* e português com a respectiva correlação descritiva entre aspectos gramaticais e discursivos do substantivo em tais línguas. Outro ganho foi a percepção, a partir dos registros etnográficos, da concepção dualista de universo na cosmovisão xerente, sua perspectiva animista e a constatação de que há uma interpenetração entre a língua e a visão do mundo dos que a falam. Vale realçar outra contribuição, no cômputo da vertente teórica assumida nesta investigação: a legitimação do que propõe Salomão (1999) ao formalizar a interligação entre experiências sócio-culturais vivenciadas pelos indivíduos em suas comunidades e a projeção figurativa destas nas construções lingüísticas. Um dos pontos mais importantes a se considerar a partir dos resultados de nossas pesquisas e análises diz respeito aos efeitos do ensino de língua portuguesa para os xerente que podem estar refletidos no processo de aculturação. Por fim, cabe destacar o que julgamos o ganho maior deste trabalho de tese: a produção de um módulo pedagógico voltado para o ensino do substantivo em português de forma lógica e progressiva aos indígenas *akwẽ-xerente*. Destarte, nossa expectativa é a de que os resultados deste estudo demonstrem a necessidade de maior reflexão por parte da sociedade envolvente, no que tange

aos valores presentes na cosmovisão indígena, bem como avaliar o papel ideológico do ensino de língua portuguesa nas molduras interétnicas.

Palavras-chaves: Língua Portuguesa, Língua Akwẽ-xerente, Substantivo, Sócio-cognitivismo e Lingüística Antropológica.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze linguistic-cognitive nature expressed in the grammatical systematization of the noun in *Akwẽ-xerente* as well as to correlate such phenomena to experiences in the process of acquisition of Portuguese language as second language. Having the present study as its goal to describe socio-cultural and cognitive aspects expressed by the *Xerente* noun, its methodological approach consists of an analysis based on the *corpus*, and it receives a treatment predominantly qualitative. The ethnographical background where from our data basis emerges is that of the *Akwẽ-xerente* indigenous schools and can be considered the result of fifteen years of close association with this group. The theoretical and analytical frame selected for this research, called language socio-cognitive hypothesis, conjugates cognitivist reflections about meaning with the view of diversified areas of investigation – like Sociology of Language, Interactional Sociolinguistics, Linguistic Anthropology, among others. Such a theoretical angle, due to its interdisciplinary perspective, enable the present work of thesis to investigate the phenomenon of *Akwẽ* nominalization in its linguistic, cultural cognitive and interactive dimension. Among the relevant results achieved, the first of them consists in a comparative summary of the noun in *Akwẽ-xerente* and Portuguese with the respective descriptive relation between grammatical and discursive aspects in both languages. Another profit was the perception, from the ethnographic registers, of the dualist conception of Universe in the Xerente cosmovision, its animist perspective and the confirmation of the fact that there is an interpenetration between the language and the vision of the world of those which speak it. It is worth to emphasize another contribution, in the computation of the theoretical trend adopted in this investigation, the legitimation of what is proposed by Salomão (1999) when she formalizes the interconnection between socio-cultural experiences grasped by the individuals in their communities and the projection of these in the linguistic constructions. One of the main points to be considered from the results of our researches and analyses concerns the effects of the teaching of Portuguese language to the Xerentes which may be reflected in the process of acculturation. At last, it's our duty to detach what we judge to be the greatest profit of this work of thesis: the production of a pedagogical module turned to the teaching of the Portuguese noun in a logical and progressive way to the *Akwẽ-xerente* natives. Thus, our expectation is that the results of this study demonstrate the need of a greater reflection on the part of the encompassing society, concerning the values present in the indigenous cosmovision, as well as evaluate the ideological role of Portuguese language teaching in inter-ethnic frames.

Keywords: Portuguese language; *Akwẽ*-xerente language; language socio-cognitive hypothesis; Linguistic Anthropology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1– Configurações das múltiplas interpretações de <i>wara</i>	28
Figura 2 – Rio tocantins.....	30
Figura 3 – Paisagem da terra indígena xerente.....	42
Figura 4 – Festa de nominação.....	44
Figura 5 – Aprendendo a ouvir.....	52
Figura 6 – a Cosmovisão indígena.....	55
Figura 7 – Representação clânica de um <i>kro</i> , ou seja, de um macaco.....	60
Figura 8 – Festa cultural xerente.....	65
Figura 9 – Entrevista com o diretor e coordenador pedagógico/Cemix/ <i>Warã</i>	69
Figura 10 – Casebres.....	71
Figura 11 – Indígenas na cabanagem.....	72
Figura 12 – Indígenas na cabanagem.....	73
Figura 13 – Pesquisador com os informantes.....	76
Figura 14 – Conversa na tapera.....	83
Relato 1 - Tentativa de utilização em sala de aula de cânticos xerente gravados.....	85
Relato 2 - o <i>necessário</i> silêncio.....	87
Figura 15 – Configurações de <i>srênõku</i>	91
Figura 16 – Parte da organização de resistência xerente/defesa da terra.....	92
Figura 17 – Ancião discursando na coroação do <i>pěkwa</i>	99
Figura 18 – Festa de coroação do <i>pěkwa</i>	104
Figura 19 – Pesquisador com crianças xerente.....	110
Figura 20 – Mapa do Tocantins.....	114
Figura 21 – Palmas, capital do Tocantins.....	115
Figura 22 – Obra de embargue na ponte.....	115
Figura 23 – Criança xerente.....	117
Figura 24 – Xerente: concepção dualista.....	120
Figura 25 – Hidrovia Araguaia-Tocantins.....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Verbo <i>wara</i>	27
Quadro 2 - Dados sobre os informantes.....	34
Quadro 3 - O dual na língua xerente.....	51
Quadro 4 - Espectro cromático xerente.....	58
Quadro 5 - Entrevista com Pedro <i>Kase</i>	77
Quadro 6 - Entrevista com Domingos <i>Wawêkrurê</i>	77
Quadro 7 - Entrevista com Antônio Samuru.....	78
Quadro 8 - Entrevista com Pedro <i>Kase</i>	78
Quadro 9 - Entrevista com Domingos <i>Wawêkrurê</i>	79
Quadro 10 - Entrevista com Antônio Samuru.....	79
Quadro 11 - Entrevista com Moacir <i>Srêpawê</i>	90
Quadro 12 - Comunicação textual.....	101
Quadro 13- Equivalência na tradução e expansão de sentido.....	102
Quadro 14 - Parte da entrevista com Lenivaldo <i>Srâpte</i>	105
Quadro 15 - Comparação entre estruturas lingüísticas distintas.....	107
Quadro 16 - Sociedade xerente: dualismo/complementaridade.....	119
Quadro 17 - Substantivos obrigatoriamente possuídos.....	126
Quadro 18 - Substantivos obrigatoriamente possuídos.....	126
Quadro 19 - Substantivos facultativamente possuídos.....	127
Quadro 11 - Exemplos de substantivos facultativamente possuídos.....	127
Quadro 21 - Substantivos não possuídos.....	128
Quadro 22 - Verbo comer <i>-kâmësi</i> – formas singular/plural.....	129
Quadro 23 - Verbo ir.....	130
Quadro 24 - Forma invariável do substantivo xerente.....	131
Quadro 25 - Forma invariável do subs. xerente junto a termos coletivos.....	132
Quadro 26 - Forma invariável do subs. xerente junto a pr. Indefinidos.....	132
Quadro 27 - Forma invariável do subs. xerente junto a pr. Possessivos.....	132
Quadro 28 – Contexto - indicação de pluralidade.....	133
Quadro 29 – Verbo - indicação de pluralidade.....	134
Quadro 30 – Verbo - indicação de pluralidade.....	134
Quadro 31 - Termo numérico xerente.....	135
Quadro 32 - Numerais- indicação de pluralidade.....	135

Quadro 33 – Quantificadores.....	136
Quadro 34 - Nomes masculinos e femininos.....	137
Quadro 35 - Termos de parentesco.....	137
Quadro 36 - Termos de parentesco - única forma para o masc. e o fem.....	137
Quadro 37 - Nomes ambíguos em relação ao sexo.....	137
Quadro 38 - Sufixo derivacional descritivo <i>rê</i>	139
Quadro 39 - Adjetivos lexicais - diminutivo: <i>sruré</i> ou <i>sruré ki</i>	139
Quadro 40 - Adjetivos lexicais – aumentativo.....	139
Quadro 41 - Substantivos abstratos.....	140
Quadro 42 - Substantivos agentivos.....	141
Quadro 43 - Sumário comparativo das categorias do subs. <i>akwě</i> /português.....	141
Quadro 44 - Entrevista com servidora da funai (professora entre os <i>akwě</i>	144
Quadro 45 - Entrevista com Domingos <i>Wawěkruré</i>	145

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS UTILIZADOS

p ~ b - marca de pergunta na língua

[O] - ausência de marca

~ - alternância de marca

2^a p. pl. - segunda pessoa do plural

2^a p. - sing segunda pessoa do singular.

VO – vogal oral

VN – vogal nasal

NZR - nominalizadores

Lista de símbolos nas transcrições

1. Adotaram-se os seguintes critérios na transcrição:

1° I 1: Informante

I 2: Informante

D: Documentador

2° Superp: Superposição de falas.

3° Inaud: Inaudível ou Ininteligível

4° [“ “]: Quando na sua fala o I entremeia discursos

5° Indicação de ruídos: Riso, pigarro etc.

6° Parêntesis: Para indicar que o informante utiliza a língua xerente, cantando, falando correntemente ou realizando o discurso denominado *romkrêptkâ*.

Ps. Supressões, contrações ou acréscimo de segmentos fônicos estão indicados por recursos ortográficos.

2. Palavras indígenas que ocorrem no texto transcrito e que não se explicitam no próprio texto:

Nhane pai nsize → Qual é o seu nome?

ihê → sim

Wa to za imõri → Eu estou indo embora

Waptôkwa zawre → Deus o todo poderoso

Ktuanõ → Não índio (Branco)

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Tronco macro-jê.....	184
Anexo B – Cultura xerente.....	185-232
Anexo C – Cd 01/entrevistas com os informantes.....	233
Anexo D – Corpus do museu nacional.....	234-249
Anexo E – Questionário de proficiência e uso da língua/informação pessoal.....	250-264
Anexo F – Critérios para escolha dos informantes.....	265-266
Anexo G – Projeto de auto-sustentação na Escola Indígena <i>Srêmtôwê</i>	267
Anexo H – Jornal <i>o Globo</i> - índios <i>urbanos</i>	268-274
Anexo I – Entrevistas com os informantes: <i>Wawêkrurê</i> , <i>Samuru</i> e <i>Kase</i>	275-294
Anexo J – Relato sobre iminente agressão.....	295-296
Anexo K – Entrevista com Lenivaldo <i>Srãpte</i>	297-303
Anexo L – Mapa extraído de Mattoso Câmara.....	304
Anexo M – Conflito interétnico.....	305
Anexo N – Conflito interétnico.....	306
Anexo O – Nomes indígenas xerente.....	307-309
Anexo P – Ergatividade na língua xerente.....	310-311
Anexo Q – Direitos indígenas.....	312-325
Anexo R – Croquis das casas.....	326
Anexo S – Desenvolvimento é isso?.....	327-328
Anexo T– O dia-a-dia de uma professora xerente.....	329
Anexo U – Metades rituais. (D1).....	330-331
Anexo V – Pinturas clânicas (E1 a E4).....	332-336
Anexo W – CD 02 – Entrevista a Sizapi Xerente.....	337
Anexo X – Trabalhos na língua xerente.....	338

SUMÁRIO

PREFÁCIO	18
INTRODUÇÃO	20
1.1 A gênese da pergunta	20
1.2 A questão da indianidade: (a (s) língua (s) do <i>akwẽ-xerente</i> e sua identidade)	21
1.3 Caracterização inicial do estudo	24
1.4 Cenário etnográfico e procedimentos de análise	29
1.5 Objetivos	35
1.6 Estrutura do trabalho	36
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	39
2.1 Na antropologia	42
2.1.1 <u>Antropologia cultural, objeto e método</u>	45
2.2 No ensino do português como segunda língua	61
2.2.1 <u>A educação intercultural</u>	62
2.2.1.1 A educação escolar indígena.....	62
2.2.1.1.1 O modelo assimilacionista de submersão.....	62
2.2.1.1.2 O modelo assimilacionista de transição.....	64
2.2.1.1.3 O modelo de enriquecimento cultural lingüístico.....	65
2.2.1.2 O ensino da língua portuguesa.....	68
2.3 A comunicação intercultural	83
2.4 Português, interculturalidade e tradução	95
2.5 O campo de estudos	105
2.5.1 <u>Estudo das línguas indígenas do Brasil</u>	105
2.5.2 <u>Classificação das línguas indígenas do Brasil</u>	106
2.5.3 <u>Breve histórico dos estudos atuais das línguas indígenas do Brasil</u>	108
3 O POVO <i>AKWË-XERENTE</i>: INFORMAÇÕES ETNOGRÁFICAS	110
3.1 O povo xerente	110
3.1.1 <u>Dados históricos</u>	110
3.2 A cultura xerente	117
3.2.1 <u>O dualismo xerente</u>	118
4 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A FONOLOGIA <i>AKWË-XERENTE</i>	122
4.1 Fonética e fonologia xerente	122
5 DESCRIÇÃO LINGÜÍSTICA DO SUBSTANTIVO EM <i>AKWË-XERENTE</i>	123

5.1 Morfologia do substantivo xerente	123
5.1.1 <u>As classes dos substantivos xerente</u>	125
5.1.1.1 Substantivos obrigatoriamente possuídos.....	125
5.1.1.2 Substantivos facultativamente possuídos.....	127
5.1.1.3 Substantivos não possuídos.....	128
5.1.2 <u>O número do substantivo</u>	129
5.1.3 <u>Gênero do substantivo xerente</u>	136
5.1.4 <u>Grau do substantivo xerente</u>	138
5.1.5 <u>Nominalização</u>	140
5.1.5.1 Substantivos abstratos a partir do acréscimo do sufixo <i>_ze</i> a uma raiz verbal.....	140
5.1.5.2 Substantivos agentivos a partir do acréscimo do sufixo <i>_kwa</i> a uma raiz verbal.....	140
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
6.1 Contribuições da pesquisa	144
6.2 Reflexões sócio-políticas	155
6.3 Sugestões para análises futuras	162
6.4 Registros fotográficos	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
ANEXOS	184-338

PREFÁCIO

Com um misto de incertezas e esperança começo hoje a escrever a minha tese. O dia nublado conduz minha mente a uma viagem no tempo, vinte anos atrás, onde, em frente à casinha de pau-a-pique na qual residiria por vários anos, um grupo de líderes indígenas xerente recepcionava o casal que chegava para ajudar na escola. Antes de adentrar a tese propriamente dita, sinto o desejo de compartilhar com o prezado leitor como tudo começou.

Encontro-me na aldeia indígena *Nrõzawi* localizada às margens do Rio Tocantins. A chuva torrencial que cai, como que metaforicamente, obriga-nos a estarmos todos, minha família e os caciques do PIN xerente, juntinhos, numa pequena varanda. Tal aconchego nos ajuda a dissimular um pouco a tensão que se nos acomete naquela primeira reunião. “*O que diriam? Quais seriam as suas expectativas?*” Pergunto-me, com olhar perdido nas correntezas do rio (...). Até, que passados não sei ao certo quanto tempo, um ancião quebra o silêncio, como que timidamente (...). Fala de seu povo, dos seus costumes, de suas lutas, e especialmente de suas esperanças em relação a nós. Surpreende-me o valor atribuído a escola, entendida na fala de alguns, como ferramenta mesmo de sobrevivência étnica. Julguei estar apto a contribuir efetivamente com tais anseios. Afinal, apesar de não ter experiência em trabalhar com índios, tinha o *know-how* das oficinas nos cursos de lingüística, antropologia e educação bilíngüe-bicultural do Summer Institute of Linguistics - SIL. Julguei estar pronto (...).

Erro de julgamento! Julguei errado. Meu surto de auto-suficiência ia dia após dia sucumbindo ante as adversidades surgidas. Descobri, com alguma dor, que eu não só não sabia *como fazer*, mas também não tinha clareza do *por que fazer*. Tal estado de coisas exigiu maior introspecção de minha parte. Minha incapacidade de compreender o *jeito de ser* do *akwẽ* em seu cotidiano, mormente no que tange à escola, deslocou-me do cume de minha altivez à planície da aprendizagem, ou seja, após os dilemas e decepções dos primeiros meses, ficou clara a necessidade de perscrutar, ouvir, perguntar, aprender.

Nesse deslocamento, de mestre a aprendiz, a necessidade de empreender uma busca de sentidos: sentidos para a desconfiança, o silêncio, o apelo, o sorriso; mas na terra de exílio em que me encontrava, que caminho seguir? Tal qual a estrela que guiou os magos ao berço do Filho do Homem em meio à noite obscura, a identificação de uma força como que onipresente que permeava todas as instâncias: o processo comunicativo. Nele, uma claridade que

permitiria ver, ainda que de forma ofuscada, o sutil embate de línguas, os conflitos de identidades, as divergências interpretativas. Como homem de desejos compreendi que ambicionar interpretar tudo isso poderia significar, mais do que produção intelectual, análises etnográficas ou sócio-cognitivas, buscar sentidos (...), sentidos estes que contribuiriam para estabelecer uma parceria pedagógica sólida e solidária com os akwẽ.

Alguém disse que sem o primeiro passo jamais se inicia uma grande caminhada. Esse texto é apenas isso: primeiro passo de uma caminhada. Caminhada de leituras, diálogos, introspecções.

INTRODUÇÃO

1.1 A gênese da pergunta

Os xerente se autodenominam *akwẽ*, que significa *índio, gente importante*. Tal povo indígena habita a nordeste do Estado do Tocantins, na chamada “Amazônia Legal”, entre os rios Tocantins e Sono. Vieram, provavelmente, do Nordeste até o Norte, onde encontraram abundância de água. Pertencentes ao tronco lingüístico *macro-jê*¹, preservam sua língua materna, sendo a língua portuguesa utilizada apenas em situação de contato interétnico com a sociedade envolvente.

Contactados há mais de um século por um padre capuchinho, e tendo aceitado a idéia do convívio pacífico com o mundo não-índio, a população xerente sofreu grande decréscimo numérico a partir do contato com o homem branco, devido a várias enfermidades contraídas e aos demais fatores decorrentes do contato.

Atualmente, como resultado da implantação de medidas profissionais de prevenção de doenças, especialmente da aplicação de vacinas, está sendo possível o controle da mortalidade infantil. A nação xerente cresce numericamente², contando hoje com uma população de três mil índios aproximadamente, distribuídos em cerca de trinta e nove aldeias ao longo de sua reserva territorial, que compreende uma área de cento e oitenta e três mil e quinhentos e quarenta e dois hectares, demarcada pelo governo brasileiro no ano de 1974.

Observamos, ao longo de quatro anos em que convivemos com os xerente (devido a nossa atuação numa chefia de Posto da FUNAI) que, apesar de ter sido aliciado para outras formas de vida, os xerente procuram se manter como grupo distinto, resistindo às imposições de mudanças. Se por um lado a aculturação tem produzido desequilíbrios em nível de sua organização sócio-cultural interna (parentesco, produção de subsistência, novos hábitos e necessidades de consumo), por outro lado, as tentativas de invasões e ingerências dos não-índios em seus territórios têm gerado enfrentamentos que resultam em uma reorganização sócio-política e cultural, que pode, a médio ou longo prazo, recriar os efeitos negativos da aculturação.

A expansão da etnia nacional brasileira tem impingido ao povo xerente pressões de toda ordem, notadamente, pressões de ordem sócio-econômica e cultural. Nesse contexto, julgamos importante uma pesquisa que procure aprofundar a compreensão dos aspectos

¹ Ver Anexo A.

² Dados obtidos no PIN Xerente (Posto da FUNAI), em visita ao campo em novembro de 2006.

lingüísticos e sócio-cognitivos presentes no processo de aculturação do grupo indígena em questão. Exatamente aqui, esboça-se, em linhas gerais, a pergunta que norteia nossa tese: Constatado o predomínio da língua falada pela sociedade dominante na comunicação interétnica, como minimizar, no âmbito escolar xerente, os possíveis prejuízos causados pelos padrões lingüísticos do português no que tange à manutenção da língua e cosmovisão nativa?

A indagação anterior nos remete a uma primeira compreensão: a relevância de reflexões sobre o papel do trinômio abaixo como fator de construção identitária:

- A escola indígena;
- O ensino da língua nacional;
- A comunicação intercultural.

1.2 A questão da indianidade: (a(s) língua(s) do *akwẽ*-xerente e sua identidade

[...] todos falamos tão livremente de língua, ou línguas, que tendemos a esquecer que essas coisas não existem no mundo real; o que existe são apenas pessoas e seus diversos produtos acústicos e escritos. Esse ponto, óbvio em si mesmo, é, no entanto fácil de se esquecer [...].

(Donald Davidson)³.

Já de partida é preciso dizer que nos alinhamos com a crença de que “o discurso, isto é, a linguagem em uso, e não qualquer materialidade lingüística específica — quem cria e faz circular o sentido ‘ser índio’”. (MAHER, *apud* Signori, 1998:117).

Contudo, a nosso ver, a inexorável integração vivenciada pelos *akwe*) na velocidade em que se processa, demanda, por si só, iniciativas de contenção, visando a atenuar o que se traduz em verdadeira catástrofe ao acervo cultural da humanidade, a saber, a assimilação que perpetua o processo de glotocídio e etnocídio em marcha há séculos nesse país. Assim, consideramos que, dentre outros, alguns fatores merecem destaque como forma de reafirmação étnica no seio da escola indígena:

- Uma política oficial de valorização do *status* da identidade e cultura indígena;
- Manutenção e fortalecimento da língua indígena no que tange ao código oral e escrito;

³ Epigrafe deslocada de Rajagopalan kanavilli; O conceito de identidade em lingüística. in Língua(gem) e Identidade., Mercado de Letras.1998:21

- A utilização do ensino de português como ferramenta anti-homogeneizadora no seio da educação escolar indígena;
- Execução das políticas e programas em prol da diversidade por parte do aparelho estatal brasileiro em suas diversas esferas (Federal, Estadual e Municipal).

Orlandi *Apud* Signori (1998: 211), discorrendo sobre a produção da identidade lingüística, vista no cotidiano da vida escolar observa:

A escola deve levar ao “deslocamento” da identidade, para que o sujeito não seja o lugar cego que resulta automaticamente dos processos de identificação. Isto é, a escola deve criar condições para que ele possa se movimentar nos mecanismos de subjetivação que o afetam. Faz parte também dessa reflexão sobre sua identidade a compreensão da sua relação com a língua nacional.

Diante desta afirmação, percebemos que não basta uma formulação apenas discursiva, problematizadora, em relação ao tema identidade indígena e aprendizagem da língua portuguesa: o que estamos propondo é a produção de um módulo pedagógico voltado para o ensino do substantivo em português, um material didático, contextualizado, que facilite a aprendizagem da língua portuguesa pelo indígena xerente. Contudo, necessário se faz resguardar o pressuposto da utilização de estruturas discursivas em português que funcionem como ferramenta de resistência a mais na manutenção da etnicidade *akwẽ*, face ao presente estágio de mudança lingüística e cultural.

Tal percepção fora alcançada durante os anos em que lecionamos na aldeia, onde paulatinamente, um desafio se nos apresentava: não somente *pensar a diferença* em âmbito de pesquisa acadêmica, mas, sobremaneira, dinamizar a educação intercultural no meio do povo xerente, mediante produção de um material didático em língua portuguesa que viesse a prover as habilidades e a prática necessárias a uma experiência fluente e satisfatória de leitura em português dos alunos nas escolas. Verificamos que a pequena biblioteca da Escola Indígena (*Srêmtôwe*) não conseguia ser eficaz, pois não fornecia ao leitor xerente⁴, um texto que estivesse de acordo com seus próprios interesses e necessidades.

Tal constatação não se coaduna, a princípio, com o fato dos processos de ensino e aprendizagem dos povos indígenas estarem sendo alvo de intensas discussões, promovidas por várias organizações governamentais e não-governamentais, estando, inclusive, a temática indígena na escola expressa na Constituição Federal, no parágrafo 2º de seu artigo 21, onde se lê: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (OLIVEIRA, 2000).

⁴ Independente da faixa etária ou da fase de escolaridade no ensino fundamental em que se encontre.

Portanto, está garantido o direito das sociedades indígenas a uma *educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe* como estabelecido nas "**Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**", (MEC, 2a. edição, 1994). Curioso observar que, apesar da questão indígena estar ocupando um espaço cada vez maior no cenário educacional brasileiro (com certo avanço em torno de projetos para produção de literatura indígena e treinamento de professores), ainda constatamos nas aldeias xerente:

- Ausência de uma prática escolar específica que leve em conta um processo educacional diversificado, integrado e abrangente;
- Professores não-índios sem formação transcultural;
- Utilização de material didático absolutamente inapropriado, como, por exemplo, a cartilha *Caminho Suave*;
- Uso da língua portuguesa como veículo de alfabetização em algumas aldeias;
- Professores indígenas desprovidos de discussão sobre o que vem a ser *avaliação* e as implicações político-filosóficas em torno da mesma;
- Instalações físicas em moldes alheios à cultura do grupo.

Enfim, circunstâncias que apontam para a ausência de estudos e análises, sobretudo de execuções, que minimizem os prejuízos em todos os níveis de tal conjuntura.

De fato, é a partir de nossa experiência docente na escola indígena *Srêmtôwê* que se instaura, somado a dilemas de âmbito sociocultural, político e econômico, um paradigma investigativo mais diretamente voltado para a execução de uma política de educação indígena culturalmente relevante:

- Como o xerente interpreta a realidade ao seu redor e o seu papel como ser humano dentro desta realidade?
- Quais os desdobramentos políticos e ideológicos presentes no ensino formal?
- Quais as implicações na utilização de livros didáticos de português que não contemplam a diversidade sócio-cultural?
- No ensino bilíngüe-intercultural que concebe uma escola indígena de qualidade, até que ponto poderíamos ignorar certos pressupostos culturais?

Reconhecer a magnitude da importância de tais investigações para a compreensão da realidade autêntica e profunda do ensino de Português como L2⁵, em sua dimensão

⁵ Segunda língua.

lingüística, cultural, cognitiva e interativa reivindica um instrumental teórico que, apesar de abrangente, não admita dispersão no âmbito do campo de interesse privilegiado nessa pesquisa: a construção da expressão lingüística no ensino de língua portuguesa para os xerente.

Portanto, a aquisição sistemática da língua portuguesa, pela intervenção escolar, em situação de contato interétnico é o nosso campo-mor de interesse.

1.3 Caracterização inicial do estudo

A análise dos dados há de emergir de um enquadre⁶ que julgamos fundamental em nossa tarefa analítica: a compreensão de que língua ocupa um lugar de proeminência no ensino de português como L2 para a população indígena. Admitir tal axioma nesta pesquisa implica a necessidade de privilegiar uma teoria lingüística que, consciente de seu objeto de análise, tenha como proposta dialogar com outros campos teóricos num adequado pluralismo, com equilibradas ênfases interdisciplinares. Darcilia Simões (2002:4) discorrendo sobre o suporte semiótico como moldura teórica interdisciplinar imprescindível ao ensino da língua observa:

A atitude científica é uma das grandes descobertas intelectuais humanas que precisa ser disseminada no âmbito escolar. A investigação científica deve ser demonstrada como fonte de desenvolvimento cognoscitivo. Precisa ser associada à atitude filosófica, por meio da qual o homem será capaz de pôr-se em atitude de admiração diante do mundo (...). O mundo está aí antes de qualquer análise que se possa fazer dele, e sua construção é multidimensional, logo: interdisciplinar por natureza. E a semiótica, considerada como uma ciência da significação (ou semiose) é originalmente plural, multi-, inter- e trans-disciplinar.

Associada à Semiótica, encontramos tais pressupostos no âmbito da Lingüística cognitiva⁷, especificamente em uma perspectiva de estudos sobre a linguagem denominada por Margarida Salomão de hipótese sócio-cognitiva da linguagem. Salomão (1999:12) comenta:

[...] a hipótese guia é que o sinal lingüístico (em concomitância com outros sinais) guie o processo de significação diretamente no contexto de uso. Pela sua ênfase equilibrada em todas as fontes de conhecimento disponíveis (gramática, esquemas conceptuais, molduras comunicativas), esta hipótese denomina-se sócio-cognitiva.

A hipótese sócio-cognitiva surge de uma visão interdisciplinar, que considerou não apenas as investigações da filosofia da linguagem, mas também de outras disciplinas como a psicologia cognitiva, a antropologia cognitiva, a microsociologia e a etnometodologia do

⁶ Tal conceito foi introduzido por Bateson e desenvolvido por Goffman (1981). Enquadres (frames) “formulam a metamensagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem”.

⁷ Miranda (2000:26) advertindo sobre uma “dispersão em torno do rótulo funcionalista” observa: “Na busca de um trato processual da linguagem, avança, de modo bem mais significativo, a Lingüística Cognitiva, nos termos postos por Lakoff, (1987); Talmy (1987); Fauconnier, (1994, 1997, 1999); Fauconnier e Turner (1998); Sweetser (1990); Goldberg (1995), dentre outros”

sociólogo Erving Goffman. Sobre as contribuições intelectuais à formação da visão sócio-cognitiva observa Salomão (1999:13):

Além da intervenção sobre temas cognitivistas (formação e natureza das categorias, estrutura do léxico e da gramática, domínios conceptuais, processos figurativos, espaços mentais, enquadramentos, analogias e desanalogias, foco e ponto de vista), nossa reflexão tem-se também beneficiado dos estudos sobre a interação verbal, tanto os de extração goffmaniana, como os desenvolvidos sob a liderança intelectual de John Gumperz (...).

De forma bastante elucidativa, Chiavegatto (2000:31) comenta o objetivo sócio-cognitivo:

A concepção sócio-cognitiva para análise da linguagem, quer trabalhar nessa interface: considerar que as construções lingüísticas são precedidas por uma organização que se efetiva em domínios mentais, desencadeando uma rede de correlações entre domínios cognitivos e a situação comunicativa em que se atualiza. [...] Daí a necessidade de integração entre o cognitivo e o social para a adequada descrição do funcionamento da gramática das línguas naturais.

Ressaltamos aqui, um dos fatores considerados por Salomão (1999: 66-72) como premissa básica para a produção intelectual sócio-cognitiva, fator que julgamos pertinente na preparação do módulo pedagógico para o ensino do substantivo em língua portuguesa para os xerente: “A insuficiência do significante como condição exclusiva de análise das línguas naturais”.

A perspectiva de estudos sobre a linguagem focalizada ao longo desta pesquisa, de cunho cognitivista, tem como premissa que a satisfatória compreensão da natureza das construções lingüísticas passa, necessariamente, pelo reconhecimento de que tais construções estão indiscutivelmente vinculadas a processos cognitivos e à interação social.

No quadro das vertentes que defendem a heterogeneidade da língua em contraste com a homogeneidade estruturalista e gerativista encontramos a Semiótica de Peirce. Discorrendo sobre “Signos e representações na investigação lingüística” Darcilia Simões (2002:8) afirma: “No ensino da língua: a Semiótica vai fornecer meios de identificarem-se não só os signos com que se constrói o código utilizado, assim como os esquemas de construção textual, analisando-lhe como imagem, diagrama ou metáfora do mundo interpretado”.

Julgamos estar tal enfoque em absoluta consonância com o recorte teórico, de cunho sócio-cognitivista, adotado nesse trabalho: a concepção sócio-cognitivista da escassez do significante. Adotar tal premissa teórica resulta, em termos práticos, na proposta de um material pedagógico que perpassa o ensino centrado na cobrança de nomenclatura gramatical ou memorização de listas descontextualizadas.

Tendo a abordagem plural — sócio-cognitiva e lingüística — como fio condutor, o que se pretende é proporcionar ao aluno xerente o domínio não apenas do material lingüístico gráfico em português (letras, palavras, sentenças), mas também a condição de leitura,

compreensão e produção de textos, reconhecidos os processos de internalização a partir de atividades com a linguagem.

Tal objetivo realça não apenas a necessidade de uma pesquisa continuada como também a importância na escolha de um enquadre teórico que nos permita mergulhar nas dimensões discursivas e significativas da linguagem, o que julgamos imperativo no âmbito do ensino intercultural.

Salomão (1999:14) discorrendo sobre o princípio da escassez da forma lingüística assevera que o mesmo “manifesta-se através da subdeterminação do significado pelo significante”. Explicitando tal afirmação, Miranda (2000:33) observa:

Tal suposto implica tomar a forma lingüística, o significante, como instrução como pista suscitadora das tarefas semântico-cognitivo sociais da linguagem. O sentido não seria, pois, uma propriedade intrínseca da linguagem, mas o resultado de uma atividade conjunta, que presume cooperação, consentimento e partilhamento.

Isso implica dizer que, na concepção sócio-cognitiva da linguagem, conceber significante como instrumento de realidade objetiva revela-se noção tão inadequada quanto pressupor o sentido como particularidade intrínseca da linguagem. Julgamos coadunar-se nossa compreensão do que seja linguagem com o expresso por Koch & Marcuchi (1998:173):

[...] a língua é heterogênea, opaca, histórica, variável e socialmente constituída, não servindo como mero instrumento de espelhamento da realidade. Em conseqüência, será essencial postular o princípio de indeterminação em todos os níveis. A língua não é o limite da realidade, nem o inverso. Língua é trabalho cognitivo e atividade social que supõe negociação. Não pode ser identificada com instrumentos prontos para usos diversos.

Portanto, as palavras da língua não são detentoras de um sentido exclusivo, estático, acabado. Fauconnier (1994: x) se expressa da seguinte forma: “a linguagem não porta o sentido, mas o guia”, ou seja, o signo lingüístico não porta o sentido, mas guia o sujeito para que o mesmo o construa na mente. Para Fauconnier, o signo lingüístico é como se fosse apenas a ponta de um *iceberg*. De fato, a grande massa daquilo que é dito é *invisível*, ou seja, não está expresso no significante.

Chiavegatto (2000:1) discorrendo sobre a maneira como são percebidas as construções lingüísticas na abordagem sócio-cognitiva nos diz:

Vistas sob esse prisma, as línguas naturais não são tratadas como estruturas rígidas, mas flexíveis, que se amoldam continuamente às necessidades localizadas de representação de pensamentos e de interação entre os membros das comunidades sócio-culturais que delas se utilizam para comunicação. Tendo aspectos de suas construções e funcionamento motivados por processos cognitivos e sócio-interacionais, integram-se à sua descrição aspectos: do processamento cognitivo humano empregado na apreensão de experiências físicas, psíquicas, sociais e culturais vivenciadas e compartilhadas entre os membros que constituem as diferentes comunidades e das estratégias pragmáticas empregadas por seus usuários nas variadas situações comunicativas das quais participam.

Essa maneira de ver a gramática reconhece a constituição biológica dos seres humanos como fator que os predispõe a adquirir a gramática de uma língua natural. Contudo, isso não se confunde com o inatismo chomskyano, pois, segundo Chiavegatto (2000), com base em outros estudiosos sócio-cognitivistas (Lakoff 1993, Fauconnier 1997, Salomão 1999 dentre

outros), o desenvolvimento da faculdade de linguagem condiciona-se à experiência comunicativa, o que integra aspectos cognitivos e pragmáticos oriundos das experiências vivenciadas pelos indivíduos nas interações sócio-culturais em suas comunidades. Chiavegatto destaca as palavras de Sweetser:

[...] processos cognitivos, estratégias pragmáticas e estruturação gramatical se inter cruzam na construção dos enunciados lingüísticos em relação às interações sócio-comunicativas em que se atualizam. (Sweetser: 1990, *apud*: Chiavegatto 2000:2).

Cumprе destacar que tal compreensão da gramática das línguas naturais é antropocêntrica, pois o sujeito (ser psicossocial) é colocado como núcleo do fenômeno lingüístico. Na visão da Lingüística Cognitiva, qualquer corrente lingüística, que ignore o fato de que o homem é um ser que vive em sociedade e está imerso em uma cultura, inviabiliza uma compreensão ampla e profunda da natureza do fenômeno gramatical.

O fato de, nas línguas em geral, o significante ter múltiplos significados é mais uma evidência de que os significados das formas lingüísticas são uma construção mental produzida pelo sujeito, considerando as diferentes situações. Nas palavras de Turner (1996:57):

[...] o sentido não está depositado em um armazém de conceitos, pelo contrário, é vivo e ativo, dinâmico e distribuído, construído para propósitos locais de conhecimento e de ação. Os significados não são objetos mentais, circunscritos em regiões conceituais, mas complexas operações de projeção, ligação, conexão, mesclagem e integração de múltiplos espaços conceituais.

Os exemplos a seguir, (extraídos de Santos 2002:123) permitem que vejamos o que tal abordagem produz na análise lingüística. Observemos os significados do verbo *wara* no quadro a seguir:

Quadro 1 - Verbo *wara*.

Em xerente, o verbo *wara*, dependendo do contexto, terá os significados de *correr*, *fugir* ou *voar*.

A1 - *Sirê #za wara*, onde *sirê* é passarinho, *za* é uma partícula que indica o tempo futuro, e *wara* é o verbo voar, indicando assim que o passarinho vai voar.

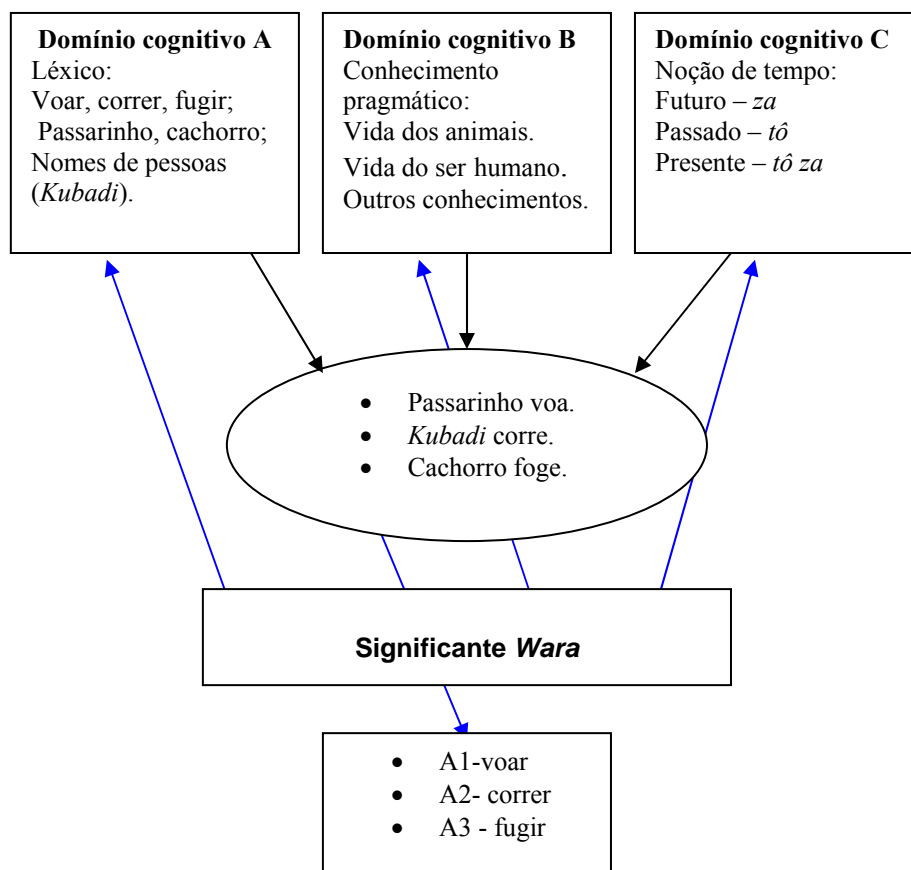
A2 - *Kubadi #za wara*, onde *Kubadi* é um nome próprio feminino, *za* é uma partícula que indica tempo futuro, e *wara* é o verbo correr, indicando assim que Kubadi vai correr.

A3 - *wapsã mâtô wara*, onde *wapsã* é cachorro, *mã* é partícula de 3^a p., *tô* é partícula de tempo passado e *wara* é o verbo fugir, indicando assim que o cachorro fugiu.

Observação: o verbo *wara* pertence à classe dos verbos que faz distinção entre as três categorias diferentes de número: singular, dual e plural. São os verbos de tema tríplice. Nesses verbos a diferença de número é marcada pela mudança completa do tema. O verbo *wara*, por exemplo, tem três temas. Um tema para o singular, outro para o dual e outro para o plural. *Wara* uma pessoa; *ssamrõ* duas pessoas e *ssakrê* três ou mais pessoas. O exemplo dado está no modo indicativo e, neste caso, o verbo exige o pronome indicativo de sujeito. No exemplo

A3 temos *mã* marca para a terceira pessoa mais a partícula de tempo e aspecto *tô*. Nos exemplos A1 e A2 temos a marca zero [∅] para a terceira pessoa, pois esta é possibilidade de ocorrência no caso de tempo que indica uma ação no futuro.

Figura 1- Configuração das múltiplas interpretações de *wara*.



A percepção de que a decisão de um falante nativo xerente em adotar, no exemplo do quadro 1, uma mesma forma, suscitando, no âmbito da mesma categoria, distintas interpretações, revela que as construções gramaticais não estão contingenciadas, mas atendendo a uma necessidade daquele falante xerente em cognitiva e culturalmente, operar sua representação do mundo e comunicação com ele. A significação seria uma representação mental produzida por aquele índio, num determinado contexto, visando às suas aspirações íntimas.

Inegavelmente, os exemplos nos mostram que tais verbos não são portadores de significados, muito menos constituidores de um *status* gramatical inflexível, são, conforme as palavras de Chiavegatto (2000:4), “meros instrumentos de construção de sentidos, guias para o processamento de significados na mente dos usuários”. Adotar tal perspectiva significa dizer que as construções exemplificadas passam por um processo de mesclagem na mente do usuário. Quando pedimos ao informante construção do tipo (A1), foram abertos vários

domínios cognitivos (aqui se localizam os MCIs, ou seja, os modelos cognitivos idealizados, onde ficam arquivadas todas as formas de conhecimentos que adquirimos no decorrer da vida), fazendo com que o nosso informante importasse para o espaço mental somente as informações relevantes para a construção do sentido. A esse respeito nos diz Chiavegatto (2000:52):

Em domínios mentais, os conhecimentos estão estruturalmente armazenados e, entre eles, operações múltiplas e de alta complexidade se processam. Tais domínios, enquanto estruturas de arquivamento de experiências, são de naturezas variadas, entre as quais destacam-se: esquemas imagéticos: advindos das experiências mais básicas, tais como corpos interagindo em um espaço; modelos cognitivos idealizados: advindos do arquivamento de experiências sócio-culturais, podendo ser caracterizados como modelos de cenários, molduras comunicativas, enquadres de cenas, scripts e funções sociais e modelos culturais: espécies de modelos cognitivos idealizados que são culturalmente localizados.

Destarte, julgamos que a perspectiva de estudos sobre a linguagem a ser focalizada ao longo dessa pesquisa, de cunho sócio-cognitivista, contribuirá não só para o avanço dos estudos que vêm sendo realizados no campo da Gramática & Cognição, como também propiciará uma compreensão melhor da língua e cultura xerente. O resultado de tal esforço poderá vir a ser a semente que culmine, em médio prazo, na elaboração de uma gramática pedagógica (intercultural e bilíngüe), que respeite a pluralidade cultural, procedimento (dentre outros) imprescindível na resistência dos *akwẽ-xerente* como grupo diferenciado, como povo indígena. Evidentemente tal percurso reivindica, como condição indispensável, consonância no paradigma investigativo a ser adotado. Nesse sentido, como legitimação epistemológica, afirma Simões (2002:17):

Uma vez aberto o espaço para a ciência do ver [...] passa o sujeito a dispor de elementos capazes de nortear-lhe o entendimento de sua condição de ser pensante, sensitivo e reativo... a partir dessas sensações e reações, o seu raciocínio entra em funcionamento e deflagra uma cadeia de relações capazes de desfraldar um universo cada vez mais amplo acerca de si mesmo e de seu mundo.

Exatamente aqui, julgamos coadunarem-se as palavras de Simões e a razão de ser desse trabalho.

1.4 Cenário etnográfico e procedimentos de análise

Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwẽ-xerente envolve o conhecimento do povo xerente: trata-se de um povo indígena que habita o nordeste do Estado do Tocantins, na chamada “Amazônia Legal”, entre os rios Tocantins e Sono. Segundo Barroso (2004), os primeiros contatos com os Bandeirantes datam de 1738. Em 1840, os xerente aceitaram o aldeamento de Tereza Cristina, atual Tocantínia, proposto pelo frei franciscano Antônio de Ganges. De acordo com o relato etnográfico, os xerente sempre

demonstraram predisposição ao diálogo com a sociedade envolvente, superando, com bravura, os percalços de tal convivência.

Figura 2 - Rio Tocantins⁸.



Em abordagem etnográfica, destacamos, no Anexo B, deste trabalho maiores, informações sobre o povo xerente. Visando situar etno-historicamente os *akwe*, apresentamos sua cultura material, organização social, organização econômica, a etno-estética, a tradição oral, organização política e controle social. São referências bibliográficas sobre os aspectos históricos do povo xerente: Dicionário Histórico, Geográfico e Etnográfico do Brasil, tomo 101, vol.155 (1922-1923. Arquivo Nacional); Silva (1949); Souza (1953); Maybury-Lewis (1979) e Nimuendaju (1987).

A metodologia eleita em *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwê-xerente* consiste na análise baseada em *corpus*. O cenário etnográfico de onde emerge nossa base de dados é o das escolas indígenas *akwê-xerente*. Em consonância com o texto de Chiavegatto e Ferrari (1997) observações empíricas nos levam à suposição de que as experiências sócio-culturais vivenciadas pelos indivíduos, nas suas comunidades, projetam-se figurativamente nas construções lingüísticas e discursivas através das quais se expressam. As marcas que ocorrem em substantivos obrigatoriamente possuídos, facultativamente possuídos e não-possuídos, apresentadas no capítulo 5 deste trabalho, exemplificam a assertiva anterior.

⁸ Foto – Antônio Santiago. Revista Procambix- 2004.

Indispensável, a essa altura, abrir parêntesis: somados a aspectos descritivos da língua xerente instâncias múltiplas - culturais, cognitivas, comunicativas, históricas etc., a discussão nesse estudo gira em torno de como o ensino contextualizado de língua portuguesa pode, analogamente, contribuir para a preservação da língua e cosmovisão xerente no espaço escolar indígena.

As peculiaridades presentes no binômio língua/cultura deste estudo de tese têm, na etnografia, o modelo capaz de dar conta dos diversos aspectos do problema. A etnografia é o fundamento da antropologia cultural (Gr. *Etnos*, raça, povos + *graphein*, escrever). Literalmente, a palavra *etnografia* significa *escrever sobre povos*. O termo utilizado aqui tem o sentido de estudo descritivo das sociedades humanas. Como indica o próprio termo, a etnografia é dedicada à descrição dos costumes, da cultura e da vida dos povos. Discorrendo sobre a etnografia Lévi-Strauss (1967: 394-396) demonstra não haver dúvida sobre a compreensão do termo quando diz:

Corresponde aos primeiros estágios da pesquisa: observação e descrição, trabalho de campo. A etnografia engloba também os métodos e as técnicas que se relacionam com o trabalho de campo, com a classificação, descrição e análise dos fenômenos culturais particulares (quer se trate de armas, instrumentos, crenças ou instituições).

O trabalho etnográfico que realizamos, nesta pesquisa, reivindicou o estudo profundo das técnicas de observação-participante⁹, somadas a essas a observação de entrevistas cuidadosas, num relacionamento empático com o povo, resultante cada etapa em relatório minucioso.

Outro recurso de que procuramos nos valer no relato etnográfico desta pesquisa diz respeito à utilização de algumas fotografias. É notória a polêmica que existe no campo das ciências sociais sobre a cientificidade do uso de narrativas visuais, face alegação de que a fotografia estaria *embebida em subjetividade* no que tange à interpretação da mesma. Contudo, em *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwê-xerente: uma proposta pedagógica* julgamos ser meritório, compatível com nossas premissas, o fato do processo fotográfico unir a realidade circundante e um sujeito cognitivo que atribui sentido à imagem. Destarte, concordamos com Bittencourt (1994:228) quando, ao discorrer sobre “a fotografia como instrumento etnográfico” afirma:

Como uma forma visual de apresentar imagens, a fotografia mantém uma relação metafórica com a linguagem e com os textos. As características semióticas desses sistemas levam o espectador ou leitor a criar uma ponte entre a coisa representada e seus conceitos.

Assim, destacado o caráter polissêmico da imagem fotográfica, objetivamos, ao utilizá-la, como técnica de trabalho de campo, tão somente a propiciação ao nosso leitor das múltiplas leituras que possa contextualmente fazer.

⁹ Cf. página seguinte.

De maneira idêntica, verifica-se a adoção de uma outra estratégia metodológica na elaboração do material didático que visa a contribuir com o ensino de Português para os xerente: a utilização de desenhos figurativos, gravuras e pinturas. Tal recurso, tão presente no universo das pinturas corporais xerente, propõe-se uma espécie de guia sobre uma ponte erigida com a argamassa da arte e que conduz, no extremo de sua margem, ao universo da produção de sentidos pelo aluno. Fecham-se os parênteses.

Tendo o presente estudo, por objetivo, descrever aspectos sócio-culturais e cognitivos expressos no substantivo xerente, sua abordagem metodológica é predominantemente qualitativa. A base de dados que serviu a este trabalho de tese pode ser considerada fruto de quinze anos de convivência com o grupo xerente. Deveras significativo em nossa experiência foi o período de quatro anos em que residimos na aldeia Porteira, inicialmente atuando como professor na escola indígena *Srêmtôwe*) e, posteriormente, como chefe de posto da FUNAI. Já as primeiras situações interativas na terra indígena reivindicavam compreensibilidade do universo interétnico no qual estávamos inseridos. Deste modo, propusemo-nos coletar informações que propiciassem um conhecimento geral dos *akwê*), mormente nos âmbitos sócio-cultural e lingüístico-discursivo.

Assim, procedemos à utilização de vários instrumentos metodológicos ao longo dos anos como recursos na obtenção dos dados que compõem nosso *corpus*. Dentre estes instrumentos, destacamos o questionário padrão elaborado pelo Museu Nacional / UFRJ, entrevistas com líderes xerente, professores índios e não-índios além de anotações em diário de campo.

No que tange ao formulário do Museu Nacional, utilizamos, nesta pesquisa, a versão adaptada por Ruth Monserrat¹⁰ - 1984. Importa destacar que o questionário em questão foi elaborado já considerando o possível distanciamento entre o léxico de uma cultura tribal e o de culturas com tecnologias distintas. Abrange inicialmente palavras mais fáceis de obter, nomes de objetos simples tais como elementos da natureza e partes do corpo humano que organizados de forma esquemática permitem informações sobre plurais, possessivos, palavras descritivas etc. Tais informações paulatinamente propiciam a análise de questões de ordem lingüística mais complexa como a análise verbal e a das orações (cf. Anexo D).

Consta, também, em nosso *corpus*, entrevistas gravadas com o missionário lingüista Rinaldo de Mattos, estudioso da língua e cultura xerente. Julgamos oportuno ressaltar que a

¹⁰ Ver Anexo C – CD : Entrevista com Domingos *Wawe* *Jkrurê*.

inclusão do nome de Mattos, em nosso rol de informantes, justifica-se pelo fato do mesmo conviver, há mais de quarenta anos, entre os índios xerente.

Nas entrevistas, almejamos transcrever a fala o mais fielmente possível, respeitada, assim, a pronúncia dos entrevistados. Nossos dados foram obtidos junto a informantes¹¹ selecionados, de maneira direcionada / não-direcionada e transferidos para um arquivo sonoro, um arquivo de palavras e um caderno de linguagem. Culminou a coleta etnográfica num *corpus* constituído de entrevistas gravadas em áudio, excetuando-se apenas uns poucos registros gravados em vídeo. Utilizamos, assim, uma metodologia básica em análise etnográfica, a saber, a técnica de observação participante, no sentido clássico malinowskiano (cf. Herskovits, 1963:107-110).

Considerando, hipoteticamente, a presença de especificidades lingüísticas como, por exemplo, a possibilidade de haver, na língua xerente, uma fala masculina e outra fala feminina e de conhecimentos étnicos que apenas pajés ou anciãos conservam, fizemos, também, um levantamento sociolingüístico prévio mediante a aplicação de um questionário¹² de proficiência e uso da língua, procurando observar o desempenho dos informantes nas línguas xerente e portuguesa, bem como o uso da língua de acordo com as situações sociais manifestas.

A partir daí, mantivemos, como informantes, os indígenas abaixo relacionados¹³, julgando que os mesmos, no conjunto, abarcam as peculiaridades citadas anteriormente e que consideramos importantes para nossa pesquisa:

1. Pedro *Waikainê* Xerente;
2. Rosalina *Sibakadi* Marinho Xerente. Outros nomes em xerente: *Pirkodi* e *Krtadi*;
3. Eliete *Kukêdi* Xerente;
4. Domingos *Sminã* Xerente;
5. Moacir *Srêpawê* Xerente;
6. José Teodoro *Sizapi* Xerente;
7. Absalão *Wakmôpte* Xerente. Outro nome em xerente: *Wabuzakrã*;
8. Maria *Kubadi* Xerente;
9. Cleber *Wairurã* Lima Barbosa Xerente;

¹¹ Apesar da crescente utilização da expressão *assessor lingüístico* em substituição ao termo *informante*, optamos pela nomenclatura tradicional da literatura antropológica.

¹² Questionário baseado em Braggio (1992:44). Ver Anexo E.

¹³ Informações adicionais sobre critérios para a escolha dos informantes e bibliografia etnolingüística poderão ser verificadas no Anexo F.

10. Eurides *Waiti* Xerente;
11. Reginaldo *Sinãromt* Xerente;
12. Valdeciano *Kasumrã* Xerente.
13. Lenivaldo *Srãpte* Xerente.
14. Domingos *Wawêkrurê* Xerente.
15. Antônio *Samuru* Xerente.

Quadro 2 - Dados sobre os informantes/ 2006.

Acessores/clã	Sexo	Aldeia	Bilingüismo	Escolaridade	Ocupação Social	Idade
1/ <i>Krozake</i>	M	Porteira	Bilíngüe	3º grau ¹⁴	Agente de saúde	34
2/ <i>Kuzã</i>	F	Porteira	Bilíngüe	2º grau completo	Monitora Bilíngüe	40
3/ <i>Wahirê</i>	F	Porteira	Bilíngüe	2º grau completo	Estudante	27
4/ <i>Kuzã</i>	M	Baixão	Bilíngüe	7º série completa	Membro da comunidade	38
5/ <i>Krozake</i>	M	Salto	Bilíngüe	Não-alfabetizado	Pajé	76
6/ <i>Wahirê</i>	M	Cercadinho	Bilíngüe	Não-alfabetizado	Ancião Líder metade clânica	* ¹⁵
7/ <i>Krito</i>	M	Salto	Bilíngüe	Não-alfabetizado	Ancião Líder metade clânica	* ¹⁶
8/ <i>Kuzã</i>	F	Porteira	Bilíngüe	Não-alfabetizado	Merendeira	47
9/ <i>Krozake</i>	M	Porteira	Bilíngüe	2º grau completo	Estudante	27
10/ <i>Krozake</i>	F	Porteira	Bilíngüe	Não alfabetizada	Membro da comunidade	53
11/ <i>Kuzã</i>	M	Porteira	Bilíngüe	2º grau completo	Estudante	26
12/ <i>krozake</i>	M	Baixão	Bilíngüe	Não alfabetizado	Membro da comunidade	48
13/ <i>kbasi</i>	M	Salto	Bilíngüe	3º grau ¹⁷	Diretor do CEMIX ¹⁸	27
14/	M	Porteira	Bilíngüe	3º grau ¹⁹	Professor do EJA	27
15/ <i>Wahirê</i>	M	Porteira	Bilíngüe	3º grau ²⁰	Professor da 4ª série	34

Considerando a possibilidade de perda dos conhecimentos da língua e cultura xerente face ao violento processo de aculturação que os mesmos vivenciam, traduziu-se, para nós,

¹⁴ Pedro *Waikaine* esta no 1º período Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins.

¹⁵ José Teodoro *Sizapi* Xerente nasceu em 03/01/1906 e faleceu em Outubro de 1996.

¹⁶ Absalão *Wakmõpte* Xerente nasceu em 23/03/1910 e faleceu em Março de 2001.

¹⁷ Lenivaldo *Srãpte* Xerente iniciará em 08/2007 sua graduação em Pedagogia na UFTO.

¹⁸ Escola Indígena

¹⁹ *Wawêkrurê* iniciou em 03/2007 sua graduação em Pedagogia na UFTO.

²⁰ Antônio *Samuru* esta no 3º período da Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins.

como imprescindível, um estudo da língua e da cultura xerente, uma vez que tal língua indígena ainda não está satisfatoriamente descrita. Elegemos como destaque, nesse estudo, a codificação lingüística do substantivo em xerente. Consideramos que o entendimento de como se configura o substantivo em xerente contribui:

- Para a descrição gramatical do funcionamento da língua xerente;
- Para os avanços da investigação científica da correlação de tal descrição com os processos sócio-cognitivos e
- Para a elaboração de material didático contrastivo que facilite o ensino de língua portuguesa.

1.5 Objetivos

Embora a próxima seção informe sobre os objetivos desta tese, é nossa intenção aqui, pontuar, para efeito de explicitação, os objetivos que a presente pesquisa perseguiu:

- Descrever aspectos gramaticais e discursivos do substantivo nas línguas, portuguesa e xerente, correlacionando-os;
- Registrar etnograficamente aspectos do contexto sócio-cultural xerente²¹ de forma panorâmica;
- Testar a validade da formalização proposta por Salomão (1999) no que tange à interligação entre experiências sócio-culturais vivenciadas pelos indivíduos, em suas comunidades, e a projeção figurativa destas nas construções lingüísticas;
- Investigar possíveis efeitos do ensino de Língua Portuguesa para os xerente que podem estar refletidos no processo de aculturação;
- Produzir um módulo pedagógico voltado para o ensino do substantivo em português de forma lógica²² e progressiva aos indígenas *akwẽ*-xerente, muitos dos quais falam algo da língua portuguesa, mas com pouco conhecimento gramatical.

²¹ Pois partimos da hipótese de que há uma interpenetração entre a língua e a visão de mundo dos que a falam.

²² O que implica adaptação à realidade no que tange às especificidades da sua língua e cosmovisão.

1.6 Estrutura do trabalho

Para examinar os diferentes aspectos presentes na correlação entre experiências sócio-culturais e construções lingüísticas, *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwê-xerente* enraizou sua concepção de linguagem na interpenetração entre língua, interação e cultura. Tal perspectiva demandou uma abordagem interdisciplinar, na qual se reconheceu a importância de informações oriundas de outras ciências sócio-humanas, pois o processo nominalizador xerente envolveu além de fatos lingüísticos, aspectos antropológicos, sociológicos e históricos, que, pela sua importância, necessitaram ser considerados na análise.

Adotando, portanto uma abordagem plural - sócio-cognitiva e lingüística – como fio condutor a um desdobramento pedagógico, esta tese se organizou do seguinte modo:

Neste primeiro capítulo, procuramos explicitar os pressupostos gerais que orientaram o trabalho, caracterizando brevemente a pesquisa e o contexto interétnico de onde emergiram os atores e dados.

No capítulo 2 - Fundamentação teórica, procedemos a uma rápida revisão crítica da tradição de estudos nos campos da antropologia, da comunicação intercultural, da educação escolar indígena e dos estudos tradutológicos.

Com o objetivo de fundamentar a análise dos dados, pensamentos de diversos autores foram arrolados, nas áreas que julgamos intrinsecamente relevantes para o enfoque do processo nominalizador xerente; no que se segue, apresentamos, em ordem alfabética, tais teóricos em seus respectivos campos de conhecimentos:

1.º na Antropologia: Bateson (1954); Boaz (1965); Brown (1973); Castro (2002); Clastres (1988); Crosch, Berlin & Kay (1969); Da Matta (1976); Eliade (1972; 1986)); Galvão (1979); Geerts (1978); Goffman (1967,1979); Gomes (1988); Herskovits (1963); Junqueira (1991); Keesing (1972); Keesing (1976); Laplantine (1988); Laraia (1986); Levi-Strauss (1967,1982); Linton (1971); Malinowski (1944); Maybury-Lewis (1979); Melatti (1987); Mello (1986); Nimuendaju (1987); Peirano (1991); Ribeiro (1991); Sapir (1954); Silva (1981), Vidal (1983), dentre outros para a fundamentação da abordagem etnográfica no estudo dos universais culturais xerente, com vistas a correlacionar experiências sócio-interacionais e culturais a construções lingüísticas.

2º na comunicação intercultural, trabalhos que envolvem aspectos teóricos e que se têm mostrado úteis, como instrumentais lingüísticos para a descrição das línguas em geral e, em especial, do sistema gramatical xerente, destacamos estudos que considerem a interdependência entre construções lingüísticas e processos sócio-cognitivos, a saber:

a) Para um breve panorama histórico das línguas indígenas brasileiras: Câmara Jr. (1965, 1989), Cavalcanti (1999), Franchetto e Leite (1983, 1996), Gomes (2000), Moore & Storto (1991), Rodrigues (1986, 1997, 1998), Seki (1999);

b) Para um estudo descritivo da língua xerente, em seus níveis fonético e fonológico, e para um estudo preliminar em âmbito morfológico: Azuaga (1996), Basílio (1998), Cagliari (1983), Câmara Júnior (1989), Carlota (2000), Cunha (1975), Cunha & Cintra (1985), Franchetto (1995), Kindell (1981), Ladefoged (1971), Lemle (1962), Lyons (1987), Lopez Morales (1994), Mattos (1973), Robins (1979), Sandemann (1991);

c) Remetendo a análise da língua a uma instância de conceber a linguagem e, portanto, o material lingüístico levando-se em consideração processos cognitivos e fatores de ordem sócio-culturais, temos estudiosos como Chiavegatto (1993, 1999, 2000), Chiavegatto & Ferrari (1997), Fauconnier (1994), Ferrari (1998), Goffman (1979), Miranda (2000), Ribeiro (1998), Rojo (1997), Salomão (1997, 1998, 1999, 2001), dentre outros.

3º Na Educação Intercultural — Ao revisitar conceitos relacionados à Educação escolar indígena, com seus impasses e perspectivas, e aos problemas inerentes ao ensino de Língua Portuguesa para os povos indígenas, deparamo-nos, como contribuições, com os trabalhos de:

a) Na Educação Escolar Indígena: Wilmar D'Angelis (2006), Lopes & Macedo (2006), Bruna Franchetto (2006), Gilvan de Oliveira (2006), Bessa Freire (2002), Nietta Lindenberg (2000), Grupioni (1997), Silva & Grupioni (1995), Kahn & Franchetto (1994), Monserrat & Loreta (1989) Melia B (1989) e Brandão (1981)

b) Na transmissão de português às comunidades indígenas: Grupioni (2006), Mattos e Silva (2004), Signorini (1998), Maher (1998), D'angelis & Veiga (1997), Ruth Monserrat (1994) dentre outros.

No capítulo 3 - O povo *akwẽ*-xerente: informações etnográficas, procuramos registrar, de forma panorâmica, dados históricos e o dualismo presente na cultura xerente. Cumpre destacar que demais aspectos do contexto sócio-cultural *akwẽ* foram devidamente descritos no Anexo B. Contudo, não tínhamos a pretensão de um registro etnográfico que esgotasse os universais culturais xerente: importou-nos entrecruzamentos que, apesar de serem oriundos dos planos lingüísticos e cultural, ultrapassaram tais planos, delineando-se daí uma abordagem distinta.

No capítulo 4 – Considerações gerais sobre a fonética e fonologia xerente, apontamos um estudo com base em metodologia estruturalista, que sirva como subsídio para futuras análises fonêmicas. No capítulo 5 - Descrição lingüística do substantivo em *akwẽ*-xerente,

realizamos um estudo preliminar sobre aspectos descritivos da língua, buscando identificar quais os domínios cognitivos fundamentais para a compreensão de como a língua xerente categoriza o seu mundo, especialmente no que tange ao processo nominalizador xerente.

No capítulo 6, tecemos algumas considerações finais objetivando o encerramento desse trabalho de tese.

O volume II – *Contribuições didáticas da pesquisa* consiste na apresentação de um material didático que pode ser considerado um roteiro com sugestões para os regentes de língua portuguesa na terra indígena xerente. Tal produto, calcado na perspectiva da relação teoria-prática, tem a esperança de subsidiar reflexões de professores de português não apenas nas escolas situadas em terra indígena, mas também regentes das regiões circunvizinhas a esta. Naturalmente, tais sugestões são voltadas para os docentes que tenham como preocupação contribuir com o ininterrupto processo de preservação da língua indígena.

Nada mais havendo a descrever ou discutir nessa introdução, passemos, então, para o próximo capítulo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A (in) disciplina epistemológica

Em artigo que discute as contribuições da Física Quântica à epistemologia da ciência, Jacobs (2006: 32) observa que, nos últimos quatro séculos, prevaleceu uma espécie de “obsessão dos cientistas em medir e quantificar”. Segundo Jacobs, tal perspectiva, (adjetivada de reducionista por ele mesmo), tem sua origem na visão cartesiana que condiciona o cientista a encarar o problema da realidade de dada maneira. Descartes, que é considerado o fundador da Filosofia Moderna, inviabilizou todo o conhecimento que era meramente provável e julgou que deveríamos conceber como legítimo, apenas os itens que se conhece de forma plena, e sobre os quais não pode existir nenhuma sombra de dúvida.

Em considerável mudança paradigmática, a ciência atual, a partir dos estudos oriundos da Física, ao longo do Século XX, sinaliza, com certa segurança, que “não há nenhuma verdade científica e que todos os nossos conceitos e teorias são limitados e aproximados” (JACOBS, 2006: 33). Tal postulado da chamada *nova física*²³ afirma que somente se pode prever a possibilidade que algo ocorra. Obviamente essa forma de ver o mundo, e particularmente a pesquisa científica, afeta nossa maneira simplista de observar os fenômenos, onde as coisas existem ou não existem. Um objeto de estudo não seria, tal qual o mundo material, algo real, sólido e independente do nosso ponto de vista; e sim, uma rede de entrelaçamentos dinâmicos. Isso nos remete ao filósofo grego Heráclito apud Brazil (1990:64) quando, há séculos, já especulava: “Nada está fixo no universo. Tudo está mudando constantemente, em movimento, convertendo-se em outra coisa [...] não é possível banhar-se duas vezes nas mesmas águas do rio”. “Contribuições didáticas para o ensino de português aos *akwe*-xerente” é uma pesquisa que busca ter, como marco conceitual, a inserção nos avanços da ciência, em seu novo paradigma. De certa forma, podemos dizer que o registro e manutenção destas palavras iniciais cumprem o propósito de uma mudança de concepção, inovadora, progressista, implícita na célebre citação de Êmerson quando diz “Nenhuma verdade é tão sublime, que não possa considerar-se banal amanhã, à luz de novos pensamentos”.

Isso posto, não estaria de todo equivocado quem nos associasse ao relativismo pós-modernista. Afinal, utilizamos como ponto de partida a idéia de que não existe um conhecimento externo, objetivo, independente da cosmovisão das culturas e do significado

²³ Surgida em 1901 com Mac Planck – (ver “Conceitos da Física Quântica” de Oswaldo Pessoa- Ed. Livraria da Física)

sócio-cognitivo que lhes são conferidos. Obviamente tal premissa nos situa na contramão do objetivismo positivista.

Sob a égide do relativismo, campeiam inúmeros modos de conhecer: o multiculturalismo, o social-construtivismo, os estudos culturais etc. Dentre estes, enfocaremos a seguir, à guisa de ilustração, o perspectivismo, cuja influência verifica-se não apenas na Antropologia e nos estudos literários, mas em outras áreas das ciências humanas.

O Perspectivismo

O perspectivismo, também chamado de multiplicidade de posições subjetivas, é a percepção de como determinados grupos vêem os outros. Considerada por Claude Lévi-Strauss como uma nova escola antropológica, tem, como marco inicial, uma série de ensaios escritos pelo antropólogo do Museu Nacional Eduardo Viveiros de Castro. Lançado tais ensaios em livro – sob o título *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia* (São Paulo, 2002), a respeito do mesmo nos diz Sztutman (2003:1).

Esse livro deverá ser motivo de comemoração no meio não apenas antropológico, mas também das ciências humanas em geral, já que Viveiros de Castro é um dos principais expoentes de uma geração de intelectuais que faz dialogar a filosofia ocidental (moderna e contemporânea) com outros sistemas de pensamento. No caso, o foco é dirigido ao pensamento dos povos indígenas da América do Sul, povos estudados pelo autor tanto em suas experiências de pesquisa de campo como em suas incursões bibliográficas e comparativas [...]

Em palestra realizada na Agência Fapesp - 4º Congresso Mundial de Centros de Ciência, no Rio de Janeiro, afirma Castro: "A filosofia indígena diz que as coisas não são o que parecem ser. Isso é muito importante". Podemos inferir matriz relativista em suas palavras. Aliás, já no Prólogo da obra de 551 páginas fundadora do perspectivismo²⁴, Viveiros de Castro revela dois objetivos:

- Reconstituir a "imaginação conceitual indígena nos termos da nossa própria imaginação".
- Elaborar uma "teoria amazônica do virtual" – Essa empreitada significa pensar não apenas como os indígenas pensam o mundo em que vivem, mas, sobretudo, como eles pensam as possibilidades pelas quais o mundo em que vivem pode vir a ser.

Em assertivas como “Os índios pensam que os animais são, na verdade, humanos” e “O corpo animal é de fato um revestimento que esconde uma natureza humana comum a todos os seres²⁵”, Castro (2002, cap.7) se propõe refletir sobre as bases ontológicas do pensamento indígena dialogando com a filosofia de Felix Guattari e Gilles Deleuze.

²⁴ Obra: “A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia”. São Paulo, 2002.

²⁵ Tal assertiva é reiterada pelos mitos xerente. Ver Anexo B, sobre a cultura xerente.

Sztutman (2003:1)²⁶, a respeito do pensamento de Castro comenta:

[...] ele faz aproximar as suas reflexões etnológicas sobre o universo indígena dos escritos filosóficos de Gilles Deleuze, autor declaradamente inspirador dos escritos que compõem essa coletânea [...] Mas a coletânea inclui também ensaios comparativos, reunindo materiais de povos de toda a América do Sul. Estes tratam, sobretudo de temas clássicos da antropologia, como parentesco e cosmologia – estes, capazes de remeter a uma discussão mais ampla sobre a relação entre natureza e cultura, sempre sob o viés do pensamento e da prática dos povos indígenas estudados que vêm a colocar em risco acepções caras ao Ocidente. Da relação entre natureza e cultura, Viveiros de Castro faz desdobrar outras, igualmente importantes, como a entre universalismo e relativismo, corpo e alma, indivíduo e sociedade.

Sobremaneira inquietantes são as palavras do articulista Sztutman (2003:3) quando diz:

A conclusão do autor reside em apontar um regime multinaturalista que se contrapõe fortemente ao regime multiculturalista hegemônico no Ocidente. Noutras palavras, se, para nós, a natureza é una e invariável (dela derivam leis universais) e a cultura, múltipla e variável, para eles, o que se dá é o inverso. Desse modo, todos os seres – animais, plantas e espíritos – possuem uma mesma cultura, ou espírito, ao passo que o que os diferencia é a sua natureza, seus corpos. E, se não é possível que todos apareçam ao mesmo tempo sob a forma de humanos, isso se dá porque o cosmo é constituído de diferentes pontos de vista ou perspectivas. **Dito de outra maneira, humanos e animais percebem-se como diferentes porque ocupam, cada qual, diferentes pontos de vista.** Assim, os humanos vêem os animais como animais, mas os animais vêem a si mesmos como humanos e vêem os humanos como animais... Ora, é por meio da atividade dos xamãs que esse esquema pode ser esclarecido: os xamãs possuem a capacidade de ocupar outros pontos de vista, podem ver como os animais vêem e, por isso, compreender que, em sua essência, eles são tão humanos como animais. [grifamos]

Enfim, após nos aventurarmos pelos caminhos intrigantes de uma das formas de relativismo, o perspectivismo, resta-nos, ainda, uma ressalva: não adotamos em relação ao conceito de conhecimento procedimentos de ordem iconoclástica²⁷. O fato, é que não julgamos excludentes os postulados da nova ciência em relação à tradição científica, ou seja, reconhecemos, ainda que haja implícito um paradoxo, a adequabilidade dos muitos ganhos oriundos da chamada *ciência antiga*. Em outros termos, “as coisas derivam seu ser e sua natureza de uma dependência mútua e não são nada por si mesmas [...]” (SZTUTMAN, 2003:1); a própria noção de complementaridade (interação) onde os fenômenos estão inter-relacionados nos ajuda a perceber que, sem reconhecer o valor da tradição e o legado dos antepassados, a nova ciência não existiria.

Pontuada, ainda que brevemente, a discussão epistemológica acerca da natureza do conhecimento científico (sedimentado & dinâmico) com possível tendência verificada nesta tese, nos debruçamos a seguir, sobre o viés teórico em que se funda *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwẽ-xerente*.

A propósito da abrangência metodológica deste estudo, cabe um esclarecimento: propomos um exercício que ultrapasse a estrita análise descritiva das línguas em questão, inserido o ensino de língua portuguesa para os *akwẽ* num universo teórico essencialmente

²⁶ Antropólogo, doutorando USP, editor da revista *Sexta Feira*.

²⁷ ICONOCLASTA, diz o Houaiss, é "aquele que ataca crenças estabelecidas ou instituições veneradas ou que é contra qualquer tradição".

interdisciplinar. Em outros termos, um lugar de reflexão que permita ao estudo das línguas portuguesa e *akwẽ* a interação com outros saberes científicos, considerados aspectos culturais, cognitivos e discursivos na constituição destas mesmas línguas. E é exatamente do interior dessa perspectiva plural que brotam as noções teóricas apresentadas a seguir, mormente nos campos da antropologia, educação, comunicação intercultural e tradutologia, respectivamente.

2.1 Na antropologia

Figura 3 – Paisagem da terra indígena xerente.



Não procurem saber como se vê uma paisagem, componham um jardim. Compreendam o erro estético de submeter tudo a uma lei: aplainar entedia e enfeia, mundo sem paisagens, livros sem páginas, desertos. Retirem as coisas todas, nada mais verão. Ver o espaço exige tempo, não matem o tempo. Evitem o erro simétrico de se contentar com o fragmento. A ausência de narrativa entedia tanto quanto a lei primeira e enfeia ainda mais. Compor exige uma tensão entre local e global, vizinho e distante, narrativa e regra, a unicidade do verbo e o pluralismo não analisável dos sentidos, monoteísmo e paganismo, a auto-estrada internacional e as cidadezinhas retiradas, a ciência e as literaturas. Mantenham firme a rédea do cavalo que galopa, contenham os caprichos dele, prevejam o caminho acima e ao longe. Zelem com precisão, antecipem. (MICHEL SERRES, 2001:244).

É a abordagem antropológica que viabiliza uma análise mais ampla e integradora das diversas manifestações observadas no estudo da natureza sócio-cognitiva expressa na sistematização gramatical do processo nominalizador *akwẽ*-xerente. Ao buscar compreender o substantivo em xerente, percebemos a necessidade de identificar, ainda que de forma panorâmica, os critérios que os *akwẽ* usam para categorizar o seu mundo.

Se quisermos uma escola diferenciada adequada ao universo *akwẽ*, precisaremos dar a devida atenção a sua gnose (sentido de seu conhecimento), episteme (patrimônio de saberes) e

aos processos sócio-cognitivos. Isso implica reflexão intensa sobre o pensar, agir e viver *akwẽ* – decididamente diferentes dos nossos. Se tentarmos apreender todos esses sentidos através de nossos próprios “óculos culturais” não poderemos minimizar a margem de erros.

Na obra *Customs and Cultures* (Nida, 1954:1-24)²⁸ o autor ilustra especificidades étnicas com vários exemplos: lembra-nos o pesquisador ser aceitável, no Brasil, a mãe descobrir o seio para amamentar em qualquer lugar. Nos Estados Unidos, isso seria inadmissível. Já no *akwẽ* isso não seria uma preocupação, porque as mulheres não cobrem os seios na aldeia, facilitando o acesso do bebê ao leite materno. Outro exemplo citado é o da Tailândia. Lá as mulheres não podem ocupar quartos do primeiro andar do hospital e os homens do térreo; isso significaria que as mulheres são superiores aos homens – coisa inaceitável naquela cultura. Também na Tailândia não se pode cruzar as pernas e mostrar a planta do pé para alguém; isso seria um grande insulto. Engraçado? Não! Apenas uma prática cultural distinta da nossa. No Zimbábue, um brasileiro nunca poderia pedir uma informação a um desconhecido, sem perguntar sobre a saúde da sua esposa ou dos seus filhos, como vão os negócios ou como está o clima. Na África do Sul, uma brasileira poderia levar um susto quando, ao cumprimentar outra mulher, fosse beijada nos lábios. Na Rússia, os homens é que se cumprimentam beijando uns aos outros na boca!

Dentre as dezenas de casos que poderiam ser citados, Eugene Nida, o autor do livro citado, narra constrangimento vivenciado por ele, em certa parte da África, por ocasião de uma coleta de dados: ao querer saber o nome de algo, apontava o dedo na direção da coisa; o problema é que isso era absolutamente errado e grosseiro naquela cultura. Em vez de usar o dedo, ele deveria ter usado o lábio inferior! Já na Micronésia, não se usa nem o dedo nem o lábio inferior quando se aponta para um objeto, senão fecha-se um olho na direção do mesmo. Tais exemplos evidenciam a importância dos estudos da Antropologia como campo do conhecimento humano, essencial às pesquisas interétnicas.

Ao tentar explicar o processo nominalizador xerente, debruçamo-nos sobre a questão da nomenclatura xerente: qual a sua lógica cultural? Qual o seu significado? A sua função? Entre tais indagações, deparamo-nos com a necessidade de trabalhar os prismas principais desse fenômeno: desde a pintura corporal à arte, do conhecimento de mundo à cultura, da linguagem à sociabilidade. Enfim, julgamos ter encontrado no instrumental metodológico da Antropologia a adequação necessária a uma investigação que se propõe explorar de forma caleidoscópica o universo do processo nominalizador xerente.

²⁸ Eugene A. Nida trabalhou em 75 países produzindo textos em mais de duzentos idiomas. Escreveu 22 livros sobre tradução, lingüística e antropologia.

Figura 4. Festa de nomeação.



A Antropologia é uma disciplina científica que se distingue das demais ciências sociais e humanas pelo objetivo que encerra: estudar o homem como um todo. A respeito da definição de Antropologia e de seus campos de estudo, Linton (1971:18) comenta:

A antropologia é comumente definida como o estudo do homem e de seus trabalhos. Assim definida, deverá incluir algumas das ciências naturais e todas as ciências sociais; mas, por uma espécie de acordo tácito, os antropólogos tornaram como campos principais o estudo das origens do homem, a classificação de suas variedades e a investigação da vida dos chamados povos primitivos.

Reconhecemos as dificuldades terminológicas existentes em torno do termo *antropologia* devido à utilização de uma nomenclatura diversificada em vários países. Peirano (1991:235), em sua obra intitulada *Uma Antropologia no Plural*, discute a relação entre teoria antropológica e o contexto social em que ela se desenvolve, deixando patente que o pensar antropológico é plural em função das especificidades de cada país onde ocorre:

Para discutir as diversas versões que a antropologia assume, relembro que todo cientista social é, por definição, cidadão de determinado país. Mas como o chamado mundo moderno não é homogêneo, apesar de sua idealização como tal, meu objetivo é examinar o fato de que o trabalho do antropólogo também reflete a heterogeneidade de diferentes configurações sócio-culturais.

Não pretendemos aqui discutir exaustivamente tal problemática, senão destacar que consideramos temáticas interligadas a análise de *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwê-xerente* àquelas oriundas da antropologia cultural, compreendendo-se antropologia cultural como um ramo da antropologia geral que estuda a cultura.

2.1.1 Antropologia cultural, objeto e método

No intuito de descobrir o sentido profundo da realidade humana, pesquisadores perceberam que a cultura em muito poderia contribuir. O ramo do saber que se encarregaria de tal incumbência seria denominado *antropologia cultural*. Todavia, é importante precisar sobre que *antropologia cultural* estamos falando, bem como, o que entendemos por *cultura* neste trabalho.

No século passado, duas foram as concepções principais do que se entende por antropologia cultural: a primeira remonta à primeira metade do Século XX, na qual os cientistas procuraram elaborar a antropologia cultural como um método autônomo rigorosamente científico, reservando à própria disciplina o caráter de pesquisa limitada, como convém a um ramo particular do saber científico; já a segunda concepção de antropologia cultural surge a partir dos anos sessenta com o entendimento de que a cultura com as várias estruturas, em particular as sociais, formam e modelam o homem. É o chamado *estruturalismo*.

O estruturalismo tem, na pessoa de Claude Lévi-Strauss, seu fundador e se estabelece sobre as premissas lingüísticas de Ferdinand de Saussure. Para Saussure, as estruturas fonéticas têm primazia sobre os vocábulos na formação da língua, ou seja, as palavras e os significados têm a sua existência condicionada aprioristicamente às estruturas fonéticas. Esta maneira de entender a concepção interna da língua encerra em si mesma uma relação de prioridade do estrutural sobre o conteúdo significativo. Lévi-Strauss, estudando sistemas de parentesco, achou que podia interpretá-los como um meio de comunicação com regras arbitrárias e, de tal modo, comparável à linguagem. Ou seja, o caráter estrutural da língua não seria uma prioridade exclusiva da língua, podendo ser aplicado a todas as manifestações culturais. Com a utilização de tal método estava fundada a antropologia estrutural. Sobre a inspiração que a antropologia buscou na lingüística, para estabelecimento do estruturalismo, Benveniste (1971: 24/25) comenta:

O princípio da estrutura como objeto de estudo ficou estabelecido, pouco antes de 1930, por um pequeno grupo de lingüistas que se propuseram reagir contra a concepção exclusivamente histórica da língua, contra uma lingüística que dissociava a língua em elementos isolados e se ocupava com seguir suas transformações. Todos estão de acordo em considerar que este movimento tem sua origem nos cursos de Ferdinand de Saussure, ministrados em Genebra, tal como foram coletados por seus alunos e publicados com o título de Cours de linguistique générale. Ao seu ver, a noção essencial é a de sistema... deve-se partir do todo solidário para obter, por análise os elementos que ele engloba. Esta última frase contém, em princípio, toda a essência da concepção estrutural. Mas Saussure sempre se refere ao sistema.

O estruturalismo tem, em suas fileiras expoentes notáveis, como os nomes de Michell Foucault, Jacques Lacan, Jacques Derrida, dentre outros. O estruturalismo surgiu em reação

ao *existencialismo*. Se este último põe em evidência o valor do indivíduo, aquele se rege principalmente pela tese de que a relação é mais importante do que o ser, e o todo mais importante do que as partes. Levada ao extremo, tal premissa estruturalista acaba por inviabilizar a atividade criadora do homem e conceber uma história carente de iniciativas propriamente humanas. O estudo da natureza lingüístico-cognitiva expressa no processo nominalizador da comunidade indígena *akwẽ-xerente* mesmo admitindo pontos de convergência com o estruturalismo, não tem, todavia, como perspectiva, ser uma história sem homens. Uma *antropologia cultural* que eliminasse o sujeito, estreitando o processo nominalizador xerente em um simples jogo de estruturas culturais, traduzir-se-ia, no seu reducionismo, inadequada.

Geertz (1978:15) propondo uma teoria interpretativa da cultura discute sua visão a respeito de cultura:

O conceito de cultura que eu defendo... é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Não há uma definição clara e consensual entre estudiosos do que seja cultura. Diante de extensa lista de variedade de significados existentes, o que importa é registrar que concebemos cultura como uma série de normas e temas para guiar o comportamento humano. Tal comportamento é padronizado por uma sociedade; é uma herança simbólica acumulada, baseada em aprendizagem social (KEESING, 1976). Esse conjunto complexo inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e várias outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (CLAUDE LÉVI-STRAUSS, 1967). A cultura é composta de toda espécie de comportamento aprendido (MAIER 1965).

Contudo, cumpre destacar que a concepção aqui adotada de cultura não significa que a vejamos como uma realidade estanque, estagnada, fechada. Objetivamos descrever as particularidades da cultura xerente e, para isso, precisamos nos preocupar com suas especificidades. Contudo, isso não nos obriga a pensar a cultura como um modelo, uma estrutura acabada e inerte. De fato, não teríamos como predispor da dinamicidade da cultura e do processo histórico que envolve os modos diferentes que os povos têm de conceber a realidade que os cerca e de organizar suas vidas sociais. Concordamos com Geertz (1978: 321), quando afirma: “A cultura de um povo é um conjunto de textos, eles mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem eles pertencem”.

Cada sociedade tende a enfatizar certas atividades ou idéias culturais. O foco escolhido é importante de ser observado, porque ele indica os valores e prioridades de uma sociedade: o xerente tem, em seu léxico, a visão de um mundo não abstrato e dualístico (ver

capítulo 3) permeado por elementos da natureza. Mas o foco cultural não anula a possibilidade de conflitos de interesses entre os membros de uma sociedade e ela mesma. Em outras palavras, há uma constante tensão entre o grupo e o indivíduo, entre a sobrevivência do grupo e a satisfação dos membros que a ele pertencem.

O distanciamento entre o ideal cultural e a prática de seus membros provoca atritos que podem resultar ou em mudança cultural lenta ou em modificações drásticas para assegurar a sobrevivência do grupo e promover a satisfação de seus membros. *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwê-xerente* tem na análise do processo nominalizador xerente pistas do que a sociedade acha importante. Em observações instauradas no campo lingüístico, a possibilidade de constatação do conflito que se instaura na priorização de determinada categoria sócio-cultural pelo falante xerente, a partir do seu interesse.

Em síntese, para a devida compreensão do correlacionamento entre cultura e língua presentes no processo nominalizador xerente, é fundamental a dissipação de possíveis equívocos na conceituação adotada de cultura. *Cultura*, como entendemos aqui, é algo dinâmico: *um sistema compartilhado de crenças, valores, costumes, comportamentos e artefatos que os membros de uma sociedade aprendem e usam para lidar uns com os outros e com seu universo*. Embora essa concepção de cultura possa parecer genérica, ela nos permite perceber realidades sociais distintas entre os povos, o que inclui além das diferentes maneiras que os povos encontram de suprir as suas necessidades básicas, cosmovisões e línguas diferentes.

Segundo Malinowski (1944), o ser humano tem as seguintes necessidades básicas: metabolismo, reprodução, segurança, conforto físico, movimento, crescimento e saúde. Apesar da multiplicidade de maneiras de satisfazer tais necessidades a partir de diferentes culturas, fundamentalmente as necessidades básicas das pessoas são as mesmas, independentemente da cultura de origem. Nisto se traduz, então, a função da cultura: satisfazer as necessidades dos indivíduos que a ela pertencem, ressalvadas as situações em que ocorre privação pessoal face às necessidades e às orientações do grupo. As idéias culturais e as ênfases, valores e prioridades vão variar de cultura para cultura.

Em concordância com a maioria das teorias antropológicas, *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwê-xerente* julga que a cultura é transmitida/adquirida através da aprendizagem, não apenas na sociedade xerente, mas em toda e qualquer sociedade. Encontramos, na língua, o fator essencial para, de geração em geração, a categorização, acúmulo e transferência dessa gama de informações e formas de expressar idéias culturais. E nisso reside a importância de se refletir sobre o sistema lingüístico xerente,

pois, como tal, descortina a estrutura social e o sentido das práticas e costumes característicos desse povo.

A tentativa de entender a natureza sócio-cognitiva expressa na nominalização *akwê-xerente* passa pela busca da compreensão do que implica para o xerente o fato de pertencer a esse grupo cultural distinto, interpretar os dados e as diversas nuances do processo, acompanhar cada etapa com comentários descritivos. Essencialmente inserido no campo da etnografia interpretativa, o centro desta pesquisa é o indígena xerente, ou seja, a análise do inter-relacionamento entre a língua, a sociedade e a cultura no qual este homem xerente vive imerso.

Até os fins do século XIX as etnografias tinham como fonte de informação, quase que na sua totalidade, relatos de missionários, comerciantes, exploradores e soldados. A reflexão e a práxis antropológica, como observação perita que estuda diretamente a sociedade humana, têm, nas pessoas de Frans Boaz (1848-1942), Bronislaw Malinowski (1922) e Edward Sapir (1844--1939) alguns de seus mais destacados representantes, sendo considerados precursores do método etnográfico, amplamente adotado nas pesquisas antropológicas.

O antropólogo cultural, quando estuda os fatos sócio-culturais, no seio de um grupo humano particular, convive com essas populações. Dentro do possível, participa quotidianamente da vida social do povo, investigando a realidade, coletando dados pessoalmente e investindo tanto tempo, quanto necessário, no objetivo do aprendizado e análise de sua língua e cultura. Sendo esta a premissa do método etnográfico, Laplantine (1988: 75) observa: “o pesquisador deve ele mesmo efetuar no campo sua própria pesquisa”. Assim, o próprio etnógrafo empreende o estudo descritivo da cultura sob todos os seus aspectos, atento a todos os acontecimentos, do mais simples ao mais complexo. Tal observação culmina em um banco de dados a ser estudado no intuito de, prioritariamente, compreender o ponto de vista daquele povo, sua cosmovisão, seus valores culturais, sua cultura material, social, cognitiva e ideológica.

Todavia, uma questão poderia ser levantada: a da legitimidade dos resultados da pesquisa como forma de conhecimento, uma vez que há um caráter interpretativo nessa antropologia que passa pela relação existencial que se estabelece entre o antropólogo e o grupo pesquisado ao longo da pesquisa de campo. Em outras palavras, a empatia do antropólogo com o grupo que pesquisa poderia afetar a descrição etnográfica. Tal quadro nos conduz a pensar no dilema em torno de uma cientificidade sempre pretendida. Nesse contexto, Geerts (1978:20) observa:

[...] a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividades do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico [...] escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Em *A interpretação das culturas*, Geerts (1978) concebe a etnografia como ficção. É importante destacar que, com tal definição, Geerts não está insinuando que a etnografia seria uma mentira, mas que ela deve ser entendida como resultado de um processo criativo de construção literária, notabilizando-se o fazer etnográfico independentemente de quaisquer concepções apriorísticas do que seja literatura, ciência ou história.

Já Dwyer (1979: 215) enfoca o aspecto dialógico e situacional da interpretação, substituindo a noção de observação participante (concebendo-a contemplativa) pela de confronto etnográfico em que alguns aspectos são pertinentes a todos e quaisquer momentos desse encontro dialógico:

1. O diálogo obedece a um princípio de retroatividade em sua significação, ou seja, fica dependente de um entendimento precedente;
2. O diálogo é contingenciado por iminentes interrupções e,
3. Diálogo é engajado, ou seja, está atrelado a elementos definidos que perpassam funcionamento simplesmente pessoal.

Discorrendo sobre a natureza da relação leitor/antropólogo escrito nos discursos etnográficos, Peirano (1991: 136) afirma:

Argumenta-se que na antropologia os discursos etnográficos tradicionais concebiam como ‘cultura’ um objeto a ser descrito, um *corpus* estável de símbolos e significados a serem interpretados. Adere-se agora a uma definição de cultura temporal e emergente, na qual os códigos e representações são susceptíveis de serem sempre contestados. Daí surgem duas conseqüências: a primeira, que a etnografia passa a ser vista como tarefa experimental e ética; a segunda, que o leitor deixa de lado sua atitude passiva e é visto como necessariamente implicado no projeto de construção etnográfica. Quer aceitando, rejeitando, ou modificando a percepção do antropólogo, o leitor tem que se unir ao diálogo.

Não obstante as diferentes maneiras de se entender a pesquisa de campo, fica evidente a atenção que se deve dar à questão da linguagem e da literalidade na construção de etnografias tomadas como textos.

Embora sendo essa discussão crucial na reflexão sobre construções etnográficas, *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwê-xerente* objetiva conciliar a visão íntima da experiência de campo com o relato claro e moderado na transmissão desta experiência. Mesmo admitindo a complexidade presente em tal objetivo, o mesmo é resultante de compartilharmos com Geerts (1978) em uma de suas premissas: “o antropólogo não relata

meramente, mas cria um texto literário, não sendo possível separar estilo de conteúdo”. Partilhar dessa visão significa, também, admitir nesta pesquisa a impossibilidade de uma linguagem isenta de implicações morais, políticas e epistemológicas. Comentando sobre a objetividade relativa que deve permear as afirmações científicas em ciências humanas, Chiavegatto (1993: 63) afirma que:

Em todo trabalho em ciências sócio-humanas, há sempre um componente ideológico sobredeterminando o fazer interpretativo. Anular tal característica é negar o homem que precede o investigador bem como, a existência de critérios e linhas de análises distintas. Nestes domínios, a cientificidade dos trabalhos decorre de uma coerência interna, em função dos princípios teóricos e metodológicos em que se baseia e, externa, pelo confronto com a realidade investigada.

Ainda que os trabalhos etnográficos não busquem tratar especificamente de problemas teóricos, fica claro, a partir das discussões até aqui apresentadas, a existência de dada estrutura teórica implícita na organização dos chamados estudos descritivos das sociedades humanas.

No estudo da natureza sócio-cognitiva do processo nominalizador *akwê*-xerente observamos que, ao iniciarmos os estudos na língua xerente, os levantamentos que fazíamos eram de tipos gerais de significados, não raro a contaminação oriunda de um referencial teórico em língua portuguesa sobre nossos apontamentos. Tal fase na pesquisa acabava tendo uma perspectiva ética. Certa feita, pedimos a um informante a tradução para *eu chegarei e nós chegaremos*, obtivemos, então, as seguintes respostas²⁹:

1. *Wa waza iwisi;*
2. *Wanōri waza wasimāssini e*
3. *Wanōri waza wasināni.*

Estávamos diante de três possibilidades para apenas duas solicitações; a dificuldade resultante da resposta provocou a necessidade de uma decisão que acabou por caracterizar a transposição do nível ético para o êmico. Assim, indagando um pouco mais de nosso informante, descobrimos que havia na língua xerente, no que concerne a número, configuração distinta do português: além do singular e plural, a existência do dual. O quadro a seguir explicita melhor o registrado:

²⁹ *Corpus* extraído de nosso diário de campo.

Quadro 3 - O dual na língua xerente.

<i>Wa waza iwisi</i>	Eu chegarei
<i>Tôka teza aiwisi</i>	Tu chegarás
<i>Tahã [Ø] za [Ø]wi</i>	Ele chegará
<i>Wanõri waza wasimãssini</i>	Nós chegaremos (dual ou seja duas pessoas)
<i>Kanõri teza aisimãssikwa</i>	Vós chegareis (dual ou seja duas pessoas)
<i>Tanõri [Ø]za tsimãsisi</i>	Eles chegarão (dual)
<i>Wanõri waza wasinãni</i>	Nós chegaremos (plural)
<i>Kanõri teza aisinãkwa</i>	Vós chegareis (plural)
<i>Tanõri [Ø]za tsinã</i>	Eles chegarão (plural)

Considerações acerca do quadro 3³⁰: o exemplo nos permite constatar a existência de mais de um tema para o verbo *chegar* na língua xerente. Tal fenômeno se restringe à classe de verbo no qual se verifica a categoria de número dual, além do plural. Para efeitos didáticos, sublinhamos os temas verbais nos exemplos dados. Observa-se que, na categoria de singular, surge o tema *wisi*, diferentemente do dual, temos *simãsisi* e, no plural, aparece o vocábulo *sinã*. Outro aspecto importante a destacar é que o verbo perde a última sílaba na 3ª pessoa do singular e a penúltima vogal na 1ª e 2ª do dual, quando as duas últimas vogais do tema são idênticas. Os afixos *i*, *ai*, [Ø], *wa*, *t* marcam a intransitividade do verbo, enquanto que os afixos *ni* e *kwa* marcam o plural na língua xerente. Nossas análises nos permitiram, ainda, verificar que as marcas de pronomes indicativos de sujeito são características do verbo, quando no modo indicativo; no exemplo do Quadro 3, identificamos a presença destes pronomes combinados com a partícula de tempo *za*, forma esta indicadora de futuro na língua xerente. Ter-se-á notado que os pronomes indicativos de sujeito que ocorrem no exemplo são: *wa*, *te* e [Ø], primeira, segunda e terceira pessoas respectivamente. Sinalizam, ainda, os pronomes pessoais de primeira, segunda e terceira pessoa do singular as formas *wa*, *toka* e *tahã*; Já o dual e o plural são identificados nas formas *wanõri*, *kanõri* e *tanõri*.

Trata-se, portanto, de verificar que não apenas no perspectivismo, mas também no âmbito lingüístico, o ponto de vista do observador tem como resultado, leituras absolutamente distintas, a partir do prisma em que se observa o fenômeno. Exemplifica tal assertiva o fracasso que nos fora impingido na execução de um Projeto de Auto-sustentação³¹ na escola indígena *Srêmtôwê* por ignorarmos o papel dos clãs nas relações de trabalho entre os xerente.

Figura 5 - Aprendendo a ouvir

³⁰ Minhas constatações se fundamentam a partir de texto inédito de Mattos (2003:2-5) onde o missionário classifica (em estudo descritivo) o verbo em *akwe*-xerente.

³¹ Cf. Anexo G



Para entender o comportamento do grupo relatado no Anexo G precisaríamos pensar sobre o pensar xerente. A resposta que buscávamos estava no estudo da cosmovisão xerente e de como o *seu universo se sustenta a partir de duas metades e uma série de oposições clânicas* que, exatamente, por serem assim, existem como unidade cultural. Aceitar o trabalho conjunto na roça seria inconcebível na cosmovisão dualista xerente (ver Capítulo 3).

A constatação de que podem ocorrer resultados diferentes na análise das práticas culturais a partir do ponto de vista do observador e do tipo de metodologia empregada, fenomenológica ou ontológica, ilustra a importância de refletirmos sobre como conhecemos o que conhecemos, ou seja, por trás daquilo que conhecemos – ou pensamos conhecer – oculta-se a pergunta de como chegamos a conhecer o que conhecemos. Essa atitude é também preocupação semiótica e se manifesta na pergunta fundadora da investigação dos signos: *Por que isto significa o que significa?* Por trás das asserções lingüístico-antropológicas que fazemos, pontos de vista não apenas ético-ontológicos, mas também êmico-fenomenológicos se expressam.

Como os xerente pensam, como formulam suas idéias, como percebem as situações ao seu redor, como podem ser interpretados os seus comportamentos em situações interativas e como tais elementos podem estar sinalizados em nível lingüístico; enfim, pensar sobre o pensar xerente e sua relação com as línguas, xerente e portuguesa, são preocupações reconhecidas neste trabalho, deixando claro, assim, o arcabouço etnolingüístico e sócio-cognitivo desta pesquisa.

Esse pensar sobre o pensar do qual falamos não é algo restrito a apenas uma disciplina acadêmica ou que pudéssemos dizer inédito ou mesmo atual, pois remonta a Aristóteles e ao seu interesse não somente naquilo que seu público pensava, mas também em como ele pensava. Seus *topoi* (*lugares-comuns* ou argumentos que visavam a encaixar-se nos moldes das formas comuns de pensar) constituem prova clara da importância de tal reflexão para as ciências humanas e sociais, pois, como tal, fez-se presente na obra de um dos maiores gênios da humanidade. Implícita em seus escritos *De retórica*, *De poética* encontrávamos a idéia de que se os não-atenienses não pensam como os atenienses, eles pelo menos deveriam pensar em fazer isso! Assim, podemos dizer que há distintos enfoques (ou valorizações) de realidade, da mesma forma que existem línguas diferentes.

Pensar sobre o pensar do povo xerente implica, entre outros fatores, estudar a sua *cosmovisão*, ou seja, a interpretação inconsciente que o xerente faz da realidade ao seu redor e do papel do ser humano dentro dessa realidade. A busca da compreensão de *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwẽ-xerente* passa pela constatação de que o ensino de Língua Portuguesa ocorre num determinado contexto de interação comunicativa que, por si só, reivindica para sua análise a adoção de uma teoria. Neste trabalho (cf. cap. 2.3), adotamos a interpretação de comportamentos denominada por Bateson de *frames*, condicionados a uma determinada cosmovisão, dialeticamente imersos numa dada realidade cultural. *Frames*, numa situação interativa entre pessoas de uma mesma identidade étnica, não exigem preocupação quanto à visão de mundo dos observadores porque, em tese, as percepções culturais são as mesmas. Já nesta pesquisa, tal facilidade não ocorre: seu entendimento requer, como procedimento de análise, uma reflexão apriorística da cosmovisão e da cultura xerente relativos ao processo nominalizador.

À forma pela qual as pessoas vêem a realidade chamamos *cosmovisão*. É instrutivo dizer que, em latim, em grego, em sânscrito, em inglês e em algumas outras línguas, um dos sentidos de *ver* é *saber, conhecer*. *Cosmovisão é a maneira pela qual as pessoas vêem ou percebem o mundo, a forma como o conhecem*: o que vêem é em parte o que existe e, em parte, o que somos. Mas esses elementos misturam-se para formar uma realidade, uma cosmovisão.

A semelhança de conceitos como *antropologia, etnografia e cultura*, o conceito de *cosmovisão*, devido à sua abrangência, também não se isenta de certo grau de indefinição e ambigüidade. É perfeitamente compatível com nossos objetivos, nesse trabalho, o conceito de cosmovisão feito por Michael Kearney (1984: 41) e que ora adotamos:

A cosmovisão de um povo é o modo pelo qual ele enxerga a realidade. Consiste em pressupostos e imagens básicos que proporcionam uma forma mais ou menos coesa de pensar sobre o mundo, embora não obrigatoriamente exata.

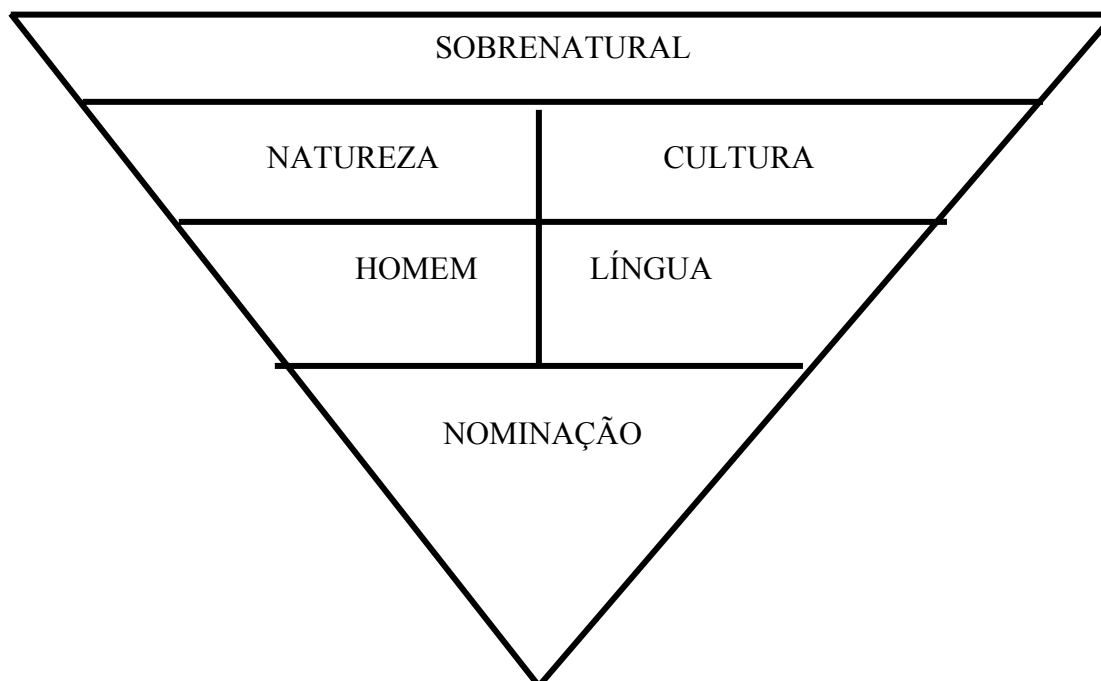
Essa definição, somada a inúmeras outras concepções a respeito da natureza da cosmovisão, tende a concordar basicamente com a definição de Froest & Hoebel (1984:339) quando diz:

A visão cognitiva da vida e do ambiente total que um indivíduo tem, ou que é característica dos membros de uma sociedade, é freqüentemente chamada de *Weltanschauung*, ou visão do mundo. A visão do mundo implica a sugestão da estrutura das coisas como o homem tem consciência delas, e é assim o cenário da vida como o povo a considera. É a visão interna do ser humano da maneira como as coisas são coloridas, configuradas e arranjadas de acordo com as idéias culturais pessoais. O planeta em que vivemos, o mundo de objetos físicos e coisas vivas, não são de modo nenhum o mesmo mundo para todos os povos. Na verdade, uma simples descrição dos componentes básicos mais observáveis deste mundo (o firmamento, a terra, a água, as árvores), feita por um membro de uma cultura pode ser totalmente ininteligível ao membro de outra cultura.

Embora haja inúmeras definições e descrições de cosmovisão, parece-nos que a maioria delas trata principalmente da maneira como o ser humano, inserido em dada cultura, vê a si mesmo em relação a tudo que o circunda. Todavia, persiste uma dificuldade implícita na parte da definição quando falamos em *tudo que nos circunda*. Como é possível lidar com tudo que nos circunda satisfatoriamente do ponto de vista prático? Discorrendo sobre o que é singular na cosmovisão de uma dada cultura e o que é universal nas cosmovisões, Redfield (1961), a partir de estudos desenvolvidos na Universidade de Yale, observa que existem pelo menos setenta e cinco elementos comuns às cosmovisões de todas as culturas.

Todos os povos têm um conceito definido em relação à passagem do tempo e aos significados dos diversos tipos de espaço. Outros aspectos incluídos na cosmovisão de todas as culturas seriam a natureza humana, a idéia do eu, a família com seu núcleo, a idéia de uma grande diferença entre homem e *não-homem*, a natureza, o nascimento, a morte, idéias de causa e efeito e assim por diante. Redfield, porém, conclui que é possível que todas as cosmovisões se relacionem com os elementos de um triângulo, a saber, *o homem, a natureza e o sobrenatural* (permitindo-nos evocar as tríades peirceanas). Importa-nos indagar a respeito da visão que a cultura xerente tem desses elementos e como tal visão se expressa na nominalização. Tal questão é algo extremamente importante que buscamos verificar.

Figura 6 - A cosmovisão indígena



A nomenclatura xerente, por exemplo, vista como fenômeno lingüístico, é um fenômeno cultural capaz de cooperar para a compreensão dos pressupostos fundamentais sobre a realidade que está por trás do comportamento da cultura xerente, bem como mais uma evidência do inter-relacionamento entre língua e cultura, premissa dos estudos etnolingüísticos.

A etnolingüística tem, em Edward Sapir (1884-1939), um de seus precursores. O interesse que esse pesquisador tinha pela personalidade humana tal como se manifesta nos aspectos da cultura, da arte e da vida social, refletiu-se na sua obra. Estudioso de vários campos de conhecimento, Sapir era não apenas o lingüista conhecedor de várias línguas indígenas, mas também profícuo teórico, antropólogo, poeta, músico, crítico literário e musical (cf. Robins 1979). Esse interesse por campos de conhecimento diversificados, que unificava em sua obra, oportunizou a condição de enfrentamento das dificuldades reais que se apresentam na análise de fatos lingüísticos, sem o subterfúgio do ocultamento de alguma faceta do fenômeno a partir da utilização de algum artifício teórico.

De fato, para lingüistas antropológicos como Franz Boaz, Sapir e Leonard Bloomfield, o estudo de uma língua e de línguas não era um fim em si mesmo. Importava a tais estudiosos a compreensão da complexidade e das sutilezas presentes no inter-relacionamento língua e cultura, vista a língua como um fenômeno dentro da cultura. Tal compreensão é corroborada por Sapir (1980:166) quando afirma: “A língua não existe isolada de uma cultura, isto é, de

um conjunto socialmente herdado de práticas e crenças que determinam a trama de nossas vidas”.

A preocupação com a relação entre a língua e a cultura na pesquisa *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwê-xerente* poderia parecer supervalorizada para alguns. Contudo, é verdade também que posições contrárias a esse tipo de percurso poderiam ser tão somente reflexo da falta de fôlego e da desconfiança de alguns estudiosos com a distância da estrada pela qual a genialidade de Sapir e sua concepção de língua nos conduziria. Sapir, quando atesta que uma língua não existe isolada de uma cultura, inquieta a todos os que pensam símbolos verbais como pacotes nos quais se embalam idéias a fim de exportação, independentemente do povo que fale a língua. Quando o lingüista antropólogo diz que a sede de toda língua natural é o povo que a fala (Sapir, 1980:165), não só abre perspectivas interdisciplinares como, também, inviabiliza análises reducionistas que não reconheçam a importância dos possíveis ensinamentos advindos do estudo das relações entre pensamento, língua e cultura. Não sem motivos, um dos mais importantes filósofos do Século XX, Ludwig Wittgenstein, indagando a respeito da abrangência e capacidade da linguagem ressalta: “Os limites da minha linguagem significam os limites de meu mundo” (Tractatus, p.245)³².

Edward Sapir em *The language*, obra pioneira escrita pouco depois do fim da Primeira Guerra Mundial desafiou duas pressuposições básicas:

1. A de que no uso da língua simplesmente relatamos a realidade como a vemos (nossa cosmovisão) e
2. A de que a língua reflete um tipo de lógica natural que a precede e dela independe.

Ao afirmar que a língua antecede o pensamento e fornece os blocos de construção do pensamento, com efeito, Sapir estava afirmando que a relação entre língua, realidade e lógica é muito mais complexa e interdependente do que se pressupunha. Portanto, diferentemente da análise formal e abstrata presente nas pesquisas de tendência formalista em lingüística, em Sapir a língua é um método puramente humano e não-instintivo de comunicar idéias, emoções e desejos. É o meio pelo qual adquirimos uma cosmovisão e uma lógica. Portanto, é um fator que define e determina. Sobre a correlação entre língua, cultura e pensamento, segundo Sapir (1980: 214):

A linguagem e os nossos canais de pensamento estão inexplicavelmente ligados e, a certos respeito, são uma e a mesma coisa. Como nada prova que haja diferenças raciais notáveis da

³² Extraído da edição bilíngüe da Edusp (Editora da Universidade de São Paulo), com tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos, 1994.

conformação básica mental, segue-se que a variabilidade infinita da forma lingüística, que é um segundo nome para a variabilidade infinita do processo mental, não pode ser um índice de diferenças raciais notáveis. O paradoxo é apenas aparente. O conteúdo latente de todas as línguas é o mesmo: é a ‘ciência’ intuitiva da experiência. A sua forma manifesta é que nunca se repete, pois essa forma, que chamamos morfologia lingüística, não é nem mais nem menos do que uma ‘arte’ coletiva de pensar, uma arte despida das irrelevâncias do sentir dos indivíduos [...].

Tratando das relações entre pensamento, língua e cultura, Benjamin Lee Whorf amplia e populariza as idéias de Sapir. Fearing (1954), citado por Hesselgrave (1991: 384) resume-lhe em quatro generalizações a teoria de língua e cultura:

É errado dizer que o processo cognitivo de todos os seres humanos possui uma estrutura lógica comum (lógica natural) que atua antes e independentemente da comunicação pela linguagem.

Os próprios padrões lingüísticos definem o que o homem percebe em seu mundo e o que pensa sobre ele.

Os padrões lingüísticos variam grandemente, e entre diferentes grupos lingüísticos o pensar e o perceber redundam em cosmovisões basicamente distintas.

A língua dá forma às nossas idéias em vez de simplesmente expressá-las.

Estavam, assim, lançados os fundamentos da hipótese conhecida como *Hipótese Sapir-Whorf* ou *Teoria da Relatividade Lingüística*. Remontando às idéias de Herder (1744-1803) e Humboldt (1762-1835), a hipótese Sapir-Whorf entende que o mundo em que vivemos é concebido diferentemente de cultura para cultura devido ao intenso papel desempenhado pelas categorias lingüísticas na organização da nossa percepção e pensamento. Em outras palavras, há uma interdependência entre estrutura lingüística e categorização do pensamento.

Entre as várias discussões suscitadas pela hipótese Sapir-Whorf, uma ganhou especial destaque: a que se travou em torno do espectro cromático. Talvez seja esse o fenômeno que melhor representa a evolução desses estudos no Século XX. Lyons (1987: 278) diz que “quando a hipótese Sapir-Whorf foi investigada por psicólogos na década de 1950, foi demonstrado que há maior possibilidade de codificação de certas distinções de cores em uma língua do que em outra, tinha o efeito esperado na memória e na percepção”. Corroborando tal compreensão, Lyons cita o exemplo de falantes monolíngües de Zuni, uma língua indígena americana, que não codifica a diferença entre laranja e amarelo. Segundo Lyons, eles tinham mais dificuldade do que falantes monolíngües de inglês ou do que falantes de zuni que também sabiam inglês de tornar a identificar, depois de certo tempo, objetos de uma cor que era imediatamente codificável em inglês, mas não em zuni. Entretanto, o efeito não era tal que os falantes de zuni fossem incapazes de perceber a diferença entre um objeto amarelo e um laranja se pedisse que os comparassem.

Destarte, ocorrem por parte da antropologia cognitiva também algumas tentativas nesse campo da discussão, de como as pessoas vêem as cores. Crosch (psicóloga da

Universidade da Califórnia) e os antropólogos Berlin & Kay (1969) descobriram algo interessantíssimo, comentado por Lyons (1977: 201):

Berlin e Kay sustentam que há onze pontos focais, ou zonas, psicofisicamente definíveis dentro do continuum da cor e que há uma hierarquia natural entre pelo menos seis destas zonas focais que determinam a sua lexicalização em qualquer língua: todas as línguas com apenas dois termos fundamentais têm palavras cujo ponto focal se encontra na área do preto e do branco (e não, por exemplo, no amarelo e no violeta); todas as línguas com apenas três termos fundamentais têm palavras para o preto, o branco e o vermelho; todas as línguas com quatro termos fundamentais somente têm palavras para o preto, o branco, o vermelho e ou o verde ou o amarelo; todas as línguas com cinco termos fundamentais têm palavras para o preto, o branco, o vermelho, o verde e o amarelo; e as línguas com seis termos, têm palavras para o preto, o branco, o vermelho, o verde, o amarelo e o azul. E põe-se igualmente a hipótese, embora a título de sugestão, de que as crianças aprendem a denotação dos termos de cor segundo uma ordem que reflete a mesma hierarquia natural, dominando primeiro a distinção entre preto e branco, aprendendo depois o vermelho e, a seguir, o verde ou o amarelo, e assim por diante.

Tal constatação contraria o que os demais estruturalistas pensavam, pois mostra que mesmo línguas que tenham vocabulários das cores muito diferentes entre si, o foco é sempre o mesmo. Em xerente, identificamos o seguinte espectro cromático:

Quadro 4 - Espectro cromático em xerente

Português	Xerente
Preto	<i>Wakdu</i>
Branco	<i>Ka / Poka / Rãdi</i>
Verde	<i>Kuzerã</i>
Azul	<i>Kuzerã</i>
Verde claro e Azul claro	<i>Kuzerã Ka</i>
Verde e Azul escuro	<i>Kuzerã dká</i>
Amarelo	<i>Pte</i>
Vermelho	<i>Pré</i>

Provavelmente, não existem termos que representem cores intermediárias entre as citadas ou termos que possam indicar combinações de cores. A escala cromática dos xerente tem como parâmetro as cores fortes e vivas. *Kuzerã*, por exemplo, tem o sentido de colorido. Contudo, mesmo que haja definições diferentes nos limites das categorias de língua para língua, o foco é universal! Por quê? O foco é universal porque quem percebe as coisas (os seres humanos) tem o mesmo equipamento neurofisiológico. É nos seguintes termos que Salomão (1999:24) discute a formação categorial sobre o espectro cromático:

[...] a cor não é propriedade intrínseca nem dos objetos (que a manifestam) nem dos sujeitos (que a instituem); sua percepção resulta da refração da luz sobre uma superfície, tal como experimentada por observador específico através de seu próprio aparato biológico. Assim se realiza a relação entre necessidade (biológica) e contingência (histórico-cultural).

Desse modo, a experiência da cor, mesmo que seja categorizada diferentemente conforme a cultura, ou conforme a língua, é a mesma, porque os sujeitos são idênticos biologicamente. Então você re-introduz uma idéia que estava ausente, mas que é muito importante: a idéia do sujeito e experiências iguais porque os sujeitos são biológicos.

Lyons (1987:276) observa que a hipótese Sapir-Whorf combina determinismo “A linguagem determina o pensamento” e relatividade lingüística “Não há limites para a diversidade estrutural das línguas”. Contudo, Lyons destaca o fato de não se poder afirmar que Sapir-Whorf tenha concordado com a totalidade de princípios que compõem a hipótese em sua versão mais extrema, princípios estes veementemente criticados pelos que não concordaram com a premissa de que, em função da língua, as categorias mais profundas do pensamento sejam diferentes nas diversas culturas. Falantes da língua xerente, por exemplo, veriam o mundo diferentemente se falassem outra língua qualquer, porque as categorias semânticas (o sentido) que eles têm, enquanto falam xerente, conduzem-nos a ver o mundo diferentemente do que veriam se falassem outra língua distinta.

Tal concepção se fosse aceita como verdadeira, implicaria a idéia de que há um isomorfismo entre a língua e a cultura nas diferentes comunidades, sendo a língua de um povo organizadora de sua experiência do mundo.

Em sua versão extrema, a hipótese Sapir-Whorf atualmente encontra dificuldades de sustentação face não só aos avanços nos estudos de tradução, bem como a resultados obtidos em pesquisas sobre bilingüismo e universais lingüísticos e culturais. O fato de duas pessoas falarem línguas com padrões gramaticais diferentes não implica uma correlação onde se possa afirmar que suas mentalidades sejam radicalmente incompatíveis. A esse respeito comenta Lyons (1987:286):

[...] Se verdadeira, a hipótese em sua versão forte está em conflito com o fato evidente de que os bilíngües não manifestam nenhum sintoma óbvio de estarem trabalhando com visões do mundo radicalmente incompatíveis e afirmam freqüentemente ser capazes de dizer a mesma coisa em ambas as línguas.

Contudo, o fato do postulado de que a linguagem determina as categorias ou os padrões de pensamento não encontrar hoje muitos adeptos não inviabilizou a aceitação de uma versão mais fraca da hipótese onde a estrutura da língua de uma pessoa influencia a sua percepção e lembrança.

Já Chiavegatto (1999:59), aceitando a existência de traços universais da cultura dos povos, julga, necessário, todavia, reconhecer a variabilidade das culturas e das organizações sociais a partir de comportamentos distintos, contingenciados estes por injunções históricas e pela convenção social dos grupos onde se efetuam. Sobre a correlação entre língua e cultura, e a construção do conceito de identidade de um povo, comenta a lingüista:

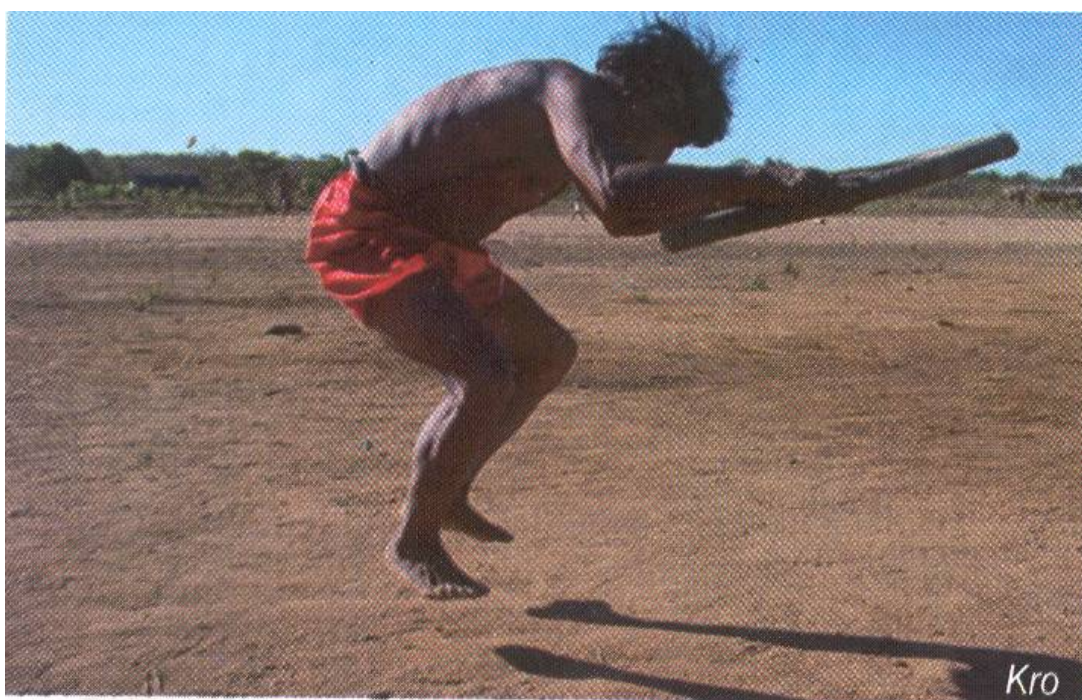
Acredita-se que as correlações entre cultura e língua estejam no nível pragmático, isto é, no uso que as diferentes comunidades fazem das formas da língua nas situações sócio-culturais. Muitos dos conceitos com os quais as comunidades lidam estão vinculados a uma cultura particular e, portanto, são passíveis de codificação com base nos recursos existentes no sistema lingüístico.

Vimos até aqui desenvolvendo a visão de que, para logarmos êxito na busca da compreensão da natureza sócio-cognitiva expressa no processo nominalizador xerente, faz-se necessário:

1. Estudar a língua e a sua estreita relação com a cultura e a cosmovisão do povo, bem como;
2. Reconhecer que tal fenômeno ocorre num determinado contexto de interação comunicativa o que, por si só, reivindica para sua análise a adoção de uma teoria.

Neste trabalho (ver cap.2.3) adotamos a interpretação de comportamentos denominada por Bateson de *frames*. Em *The theory of play and fantasy* (1954 / 1985), Bateson trata da questão da interpretação que se efetiva através da observação de interações comunicativas, formulando assim uma teoria que se tem mostrado imprescindível para sua análise.

Figura 7 – Representação clânica de um *Kro*, ou seja, de um macaco³³.



A noção de *Frames* é lugar comum na etnolinguística. Já no sócio-cognitivismo soma-se ao estudo de *frames*, conceitos correlatos como o dos *modelos cognitivos idealizados (MCIs)*, *enquadres*, *esquemas e scripts* dentre outros. Tais conceitos são enfocados no item 2.3 e oferecem, no seu conjunto, muitas observações esclarecedoras para quem analisa a questão das interações comunicativas.

Em última análise vale ressaltar que, ao traçar o perfil sócio-cultural da sociedade *akwe*-xerente, procuramos detectar em tal procedimento investigativo aspectos

³³ Foto Edvaldo Xerente – Revista Procambix- 2004

antropológicos que poderiam aperfeiçoar o ensino de Língua Portuguesa no contexto da educação escolar indígena; destarte, quer pela sua pertinência, quer pelas dúvidas e inquietações que engendra, é exatamente sobre este tema que gostaríamos de refletir a seguir.

2.2 No ensino de português como segunda língua

Terra à Vista! Esse é o enunciado inaugural do Brasil. Não se trata de uma fala original. É chapa cristalizada, estereotipada. Comentário de aventureiros. Fala de piratas. De descobridores: o discurso das descobertas. Descobrimento. [...] À vista. “Ver” tem um sentido bem específico nesse contexto: o que é visto ganha estatuto de existência. Ver, tornar visível, é forma de apropriação. O que o olhar abarca é o que se torna ao alcance das mãos. O visível (o descoberto) é o preâmbulo do legível: conhecido, relatado, codificado. Primeiro passo para que se assente a sua posse. A submissão às letras começa no olhar. O discurso das descobertas dá notícias do que vê³⁴.

Embora nosso objetivo primeiro, nesta tese, seja pensar o ensino de Língua Portuguesa para os *akwẽ* (o que farei *a posteriori*), não poderia, contudo, deixar de discutir alguns pontos referentes à chamada *educação escolar indígena*, por razão que consideramos óbvia: para traçar uma política de ensino de língua portuguesa para os grupos indígenas, há de se reconhecer o diálogo de vários campos de conhecimento, em inter-relacionamentos que remontam à década de setenta, e que desde então têm envolvido indigenistas, antropólogos, lingüistas, pedagogos etc. em um processo interdisciplinar, com seus diálogos e conflitos, e que se traduz na busca incessante pelo delineamento, no seio da educação intercultural, de um programa educacional que contemple o efetivo interesse dos grupos indígenas.

Acompanhar tal processo nos permite partir de uma premissa: a de que o tema *educação escolar indígena* é atravessado por diferentes práticas discursivas, que ora dialogam, ora instauram efetivos embates políticos e ideológicos. Tal pressuposto serve como alerta quando nos propomos refletir sobre o papel do ensino de língua portuguesa como fator de construção identitária no contexto educacional indígena *akwẽ*-xerente. Dito isto, focalizaremos a seguir:

1. A educação escolar indígena;
2. O ensino da língua portuguesa.

³⁴ Orlandi, Eni Pulcinelli. Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Editora Cortez, editora da Unicamp, 1990.

2.2.1 A educação intercultural

A defesa das línguas indígenas exige um extenso e intenso trabalho estritamente lingüístico e lingüístico-pedagógico. Seriam de priorizar-se, por isso, na política geral da educação brasileira, incentivos que permitissem o efetivo conhecimento científico das línguas indígenas e sua documentação, além da possibilidade de aplicação pedagógica de ambos entre os grupos indígenas. Para isso, nas numerosas universidades brasileiras, e em outros centros de pesquisa lingüística que existem, deveria haver sempre um espaço para a pesquisa das línguas indígenas, com fins analíticos e documentativos e com objetivos de aplicação pedagógica. (MATTOS E SILVA, 2004:41).

2.2.1.1 A educação escolar indígena

Consoante às informações veiculadas no Anexo B, a respeito de como se dá a transmissão de conhecimentos entre os xerente, (ou seja, um processo de ensino-aprendizagem socializado, arraigado nas questões cotidianas, com a transmissão dos saberes de forma ininterrupta e onde todos têm a honra e o privilégio de serem mestres e aprendizes), é flagrante e notória a diferença em relação ao sistema escolar da sociedade envolvente. Tal configuração, análoga entre os povos indígenas, demandou entre estudiosos, a percepção da necessidade de distinção entre o que chamamos *Educação Indígena* e *Educação Escolar Indígena*. A primeira fala de processos educativos próprios de cada etnia, e do objetivo pragmático das mesmas que é dar conta de seu universo. Já a segunda, tem como referência, o contato com a sociedade envolvente, e dividir-se-ia, segundo Maher (2006:20), em três grandes modelos: “o assimilacionista de submersão, o assimilacionista de transição e o de enriquecimento cultural e lingüístico”.

2.2.1.1.1 O modelo assimilacionista de submersão

Consta de nossa lembrança, ter participado de uma equipe de pesquisadores do Programa de Estudos dos Povos Indígenas da UERJ que, com o apoio do MEC, buscava produzir um guia de fontes para a história dos índios e do indigenismo em arquivos do Brasil³⁵. No metódico trabalho de análise dos documentos, podíamos observar a sutileza das

³⁵ Projeto de âmbito nacional composto por docentes e pesquisadores da USP/UNICAMP/UNESP no qual tivemos o privilégio de participar na condição de pesquisador e que culminou, com apoio da SR3 – Sub-Reitoria para assuntos

relações entre os grupos indígenas, o Estado e a Igreja, e os *critérios* classificatórios – jurídico, étnico e social - utilizados pelos agentes colonizadores visando à inclusão dos índios à população regional (com conseqüente espoliação de suas terras).

Em farta documentação, que vai do Século XVI às duas últimas décadas, paulatinamente detectávamos iniciativas *integradoras*, fruto de visões etnocentristas e de intolerância frente à diversidade sócio-cultural das diversas etnias. À escola sempre coube, no modelo assimilacionista, o apagamento das diferenças, a homogeneização da cultura e língua *nacionais* com medidas extremas em alguns momentos históricos, como o seqüestro de crianças das aldeias por missões religiosas para que as mesmas viessem a se tornar *civilizadas* através da escola. Obviamente falharam tais iniciativas, ainda que em tantos momentos incentivadas ou ignoradas pelos órgãos do Estado Brasileiro. Discorrendo sobre o papel que a escola destinada aos povos indígenas desempenhou, afirma Freire (2002: 25):

Apesar das oscilações e da diversidade dos graus de tolerância ocorridos ao longo da história, as decisões de política educacional apontaram para uma tendência generalizada de desconhecer as culturas e os saberes indígenas, aniquilando-os. A extinção de cerca de mil línguas resultou ainda no desaparecimento dos saberes que veiculavam – em virtude do processo de portugalização imposto, primeiramente, pelo estado colonial lusitano e, em seguida, pelo próprio estado neobrasileiro. A escola monolíngue e monocultural, aliada ao sistema de trabalho colonial, extremamente predatório, foi responsável pelo extermínio de muitos falantes dessas línguas.

De fato, remonta a tempos de antanho o intuito de *domesticação* com conseqüente *integração* do indígena brasileiro, por parte da sociedade envolvente. Em texto intitulado, “Os direitos dos indígenas no Brasil”, Santos (1995:94), após mencionar declaração feita em 1537, pelo Papa Paulo III, em que os indígenas eram reconhecidos “entes humanos como os demais homens”, discorre sobre as alusões feitas aos índios nas diversas constituições brasileiras. Deprendem-se do texto de Santos (págs. 87-105) as seguintes informações:

1. 1823 — Primeiro projeto de Constituição do Brasil — fazia referência à criação de estabelecimentos para a catequese e a civilização dos índios (título XIII, art. 254);
2. 1824 — Constituição Outorgada. Não faz referência aos indígenas. O legislador ignora, por conveniência, a existência dos índios;
3. 1834 — O Ato institucional desta data (no seu artigo 11, par. 5) transfere às Assembléias Provinciais competência para promover “a catequese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias”;

4. 1890 – Proclamação da República — Sob a influência do Positivismo, surge uma proposta: a de considerar-se a existência de dois tipos de estados confederados: os estados ocidentais brasileiros (formado pelas populações oriundas da fusão branco-índio-negro) e os estados americanos brasileiros (constituído pelos povos indígenas). A proposta, apesar de discutida, não foi aceita.
5. 1891 — A Constituição mais uma vez não menciona os indígenas;
6. 1934 — Fim da Primeira República. Esta Constituição, no governo de Getúlio Vargas, diz que “compete privativamente à União” legislar sobre a “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional (art. 5, XIX, m)”;
7. 1946 — Prevalece a idéia da “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”. (art.; 5. XV, r);
8. 1967 — Com o golpe militar de 1964, outorga-se a constituição de 1967. Reafirma-se o propósito da “incorporação dos silvícolas na comunidade nacional”. (art. 8, XVII, a), e
9. 1969 — O Ato Institucional nº1 reafirma o propósito da “integração dos indígenas à comunhão nacional”.

Verifica-se, portanto, que, até essa data, é claro o projeto de integrar, civilizar o índio. Contudo, todos os esforços empreendidos (mesmo os violentos como o Modelo Assimilacionista de Submersão) não resultavam na esperada assimilação dos índios na sociedade brasileira. Importava implantar um outro modelo: surge então *o modelo assimilacionista de transição*.

2.2.1.1.2 O modelo assimilacionista de transição

A perspectiva continua sendo a de integrar estas etnias consideradas inferiores em relação à sociedade envolvente. O que diferencia esse modelo do anterior é uma estratégia mais sutil. Maher (2006:21) comenta o papel da alfabetização nesse modelo:

[...] Nele, não há a retirada da criança indígena do seio familiar. Antes, cria-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua indígena, porque, percebeu-se, é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Mas, nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar.

No xerente, sem veicular objetivamente quaisquer juízos de valores, quer por falta de reflexão pedagógica quer por falta de avaliação e análise crítica dos cursos oferecidos por distintas instituições, faz-se notória a dificuldade verificada quando o assunto é *ler e escrever*

*na sua própria língua*³⁶. Não significa isso dizer que não encontramos dificuldades no âmbito da língua portuguesa; encontramos sim, mas em escala decididamente menor.

2.2.1.1.3 O modelo de enriquecimento cultural e lingüístico

Figura 8 - Festa Cultural Xerente³⁷



Até o final da década de 70, observa-se um paradigma integracionista delineando a política educacional indígena no Brasil, como tradição hegemônica. Integrar o índio à comunhão nacional mediante processos de aculturação e pulverização de identidades étnicas era tido por alguns segmentos burocráticos do Estado brasileiro não apenas como ato de boa vontade para com eles, mas questão mesmo de Soberania Nacional. Apesar de vítimas de um dos mais impiedosos etnocídios da história, ainda assim os grupos indígenas encontravam forte resistência quanto a terem assegurados os seus direitos à diferença: causava temor e recusa a idéia do Estado brasileiro reconhecer-se como Estado pluriétnico e plurilingüístico.

Contudo, tal mentalidade não se superpõe à pressão oriunda de uma resistência que perpassa séculos e que culmina em veemente organização política do movimento indígena nos anos 80. Apoiados pela sociedade civil (ONGs, Igrejas, Universidades, além de agentes progressistas dentro do próprio Estado...), avança significativamente o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas com o advento da Carta Constitucional de 1988. Tal Constituição dedica um capítulo aos índios, pela primeira vez, na história do Brasil, reconhecendo “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (...)” (art. 231). Assegura, ainda, aos povos indígenas, a

36 Julgamos serem alguns dos fatores determinantes em tal conjuntura: 1. A inexistência de projetos que tenham como ênfase o desenvolvimento de uma tradição escrita na língua xerente. 2. O abandono imediato da língua nativa após alfabetização na escola. 3. A ausência de escritores indígenas bem como 4. A inexistência de materiais considerados relevantes pelo próprio povo escritos em sua língua (livros didáticos, informativos, lúdicos, históricos...).

³⁷ Foto: José Serdezelo – Revista Procambix – 2004.

nova Constituição no seu artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado a proteção das manifestações das culturas indígenas. (Art. 215).

Com a cultura e língua indígenas valorizadas, estão abertas as portas para novas configurações no âmbito da legislação escolar indígena. Por força de um decreto presidencial em 1990, é transferida da FUNAI para o MEC a tarefa de garantir a escolarização dos grupos indígenas no Brasil. Em 1992, o MEC lança um documento oficial intitulado “diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. Segundo Kahn & Franchetto (1994:8), estão incorporados neste documento, os seguintes princípios básicos:

- 1) a vinculação e reconhecimento das escolas indígenas no Sistema Nacional de Educação; 2) o uso das línguas maternas e incorporação dos processos próprios de aprendizagem como base da implantação da escola formal; 3) o desenvolvimento de programas, currículos e materiais didáticos específicos e diferenciados para as escolas indígenas; 4) preparação de recursos humanos especializados para a formação de professores indígenas.

No ano de 1996, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (lei 9394/96) viabiliza o surgimento de escolas diferenciadas indígenas. São reconhecidos legalmente em suas diferenças e peculiaridades, os professores indígenas³⁸. Barros & Castro (2005:106) comenta:

Pelo artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), foi assegurado que o sistema de ensino da União, com a colaboração das universidades e agências de assistência aos índios, desenvolveria programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural objetivando: a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências, além de garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Em 1998, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, lançado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), lança fundamento de edificação de uma escola diferenciada – reitera-se o direito ao ensino bilíngüe e a um currículo que incorpora os costumes, saberes, história e necessidades de cada povo indígena.

Em 1999, o C.N.E., através da Câmara de Educação básica³⁹ em sua Resolução N°3, definiu a estrutura e o funcionamento da escola diferenciada indígena. Barros & Castro (2005:106-107) ao discorrer sobre a Resolução N°3, observa:

O Conselho Nacional de Educação... definiu a estrutura e o funcionamento da escola diferenciada indígena, reconhecendo-lhe normas e ordenamento jurídico próprio, fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

No que tange à organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, tais preocupações estão observadas no Art.2º da Resolução. A escola diferenciada é prevista em

³⁸ Segundo dados da revista escola, em abril de 2004 já havia mais de 2 mil professores cursando o magistério indígena.

³⁹ Diário Oficial da União de 13.04.1999. Seção 1.p.48. Segundo Barros e Castro (2006:106) a resolução é fundamentada nos artigos 210, par. 2, e 231, *caput* da C.F.; nos artigos 78 e 79 da Lei 9394, de 20.12.96, na Lei 9.131 de 25.11.95, e no Parecer CEB 14/99, homologado pelo Ministério da Educação em 18.10.1999.

terras com estatuto de reserva indígena, por sua exclusividade (apenas aos índios), pelo ensino ministrado na língua materna (indígena) e por sua organização escolar própria.

Já no seu Art.3º, a Resolução contempla a criação e gestão da escola. É legitimada a participação da comunidade na definição do PPP (Projeto Político Pedagógico) bem como suas estruturas sociais, suas práticas sócio-culturais e religiosas, suas formas de ensino-aprendizagem, suas atividades econômicas, a especificidade de sua edificação escolar bem como dos materiais didáticos produzidos (Art. 3).

Na organização de atividades nas escolas diferenciadas indígenas são ainda considerados calendário próprio - de acordo com as especificidades de cada comunidade (Art. 4) - e a elaboração de seu projeto pedagógico - bem como conteúdos curriculares especificamente indígenas. (Art.5).

Nesse contexto, em óbvio rechaçamento dos modelos anteriores, encontram-se os agentes do *modelo de enriquecimento cultural e lingüístico*, imbuídos da difícil tarefa de projetar escolas indígenas engajadas cultural e politicamente.

No estabelecimento desse novo modelo de escola indígena, há, contudo, uma efetiva preocupação: o risco do insucesso tantas vezes verificado na realidade histórica desse país, fruto do distanciamento entre a legislação e a aplicabilidade das mesmas.

Destarte, não é nosso objetivo, aqui, discutir a relação teoria-práxis dentre os que afirmam perseguir o alvo da escola diferenciada indígena, quer nas esferas públicas quer nas privadas.

De fato, ao elegermos como elemento de discussão a tripartição nos modelos de Educação Escolar Indígena, fizemo-lo na expectativa de que os mesmos nos pudessem revelar algumas nuances no contorno que pode assumir o ensino de Língua Portuguesa entre os indígenas, e particularmente entre os xerente. Passemos, então, a tal questão.

2.2.1.2 O ensino da língua portuguesa

Uma grande civilização não pode ser conquistada até que tenha se destruído por dentro
(W. Durant)⁴⁰.

Trata-se aqui, após discutirmos as possíveis vertentes da educação escolar indígena, de inserir, em nossa reflexão, o papel do ensino de português como segunda língua, reconhecidos potencialmente elementos de ordem ideológica nesta ação.

Começemos pelo viés da alfabetização. Segundo Silva & Grizzi (1981:20) existem duas posições antagônicas, que defendem, respectivamente:

- A alfabetização em língua indígena – pela maior facilidade de aprendizado e em função da preservação da mesma;
- A alfabetização em língua portuguesa – atendendo solicitação dos próprios indígenas, dado o caráter da oralidade no seio da sociedade indígena bem como urgência no domínio da língua portuguesa (como ferramenta de resistência no contato com o não-índio) ⁴¹.

A posição que defende a alfabetização em língua portuguesa suscita-nos uma questão: no momento em que tanto se fala do reconhecimento do direito dos indígenas para que possam tomar suas próprias decisões, como admitir que eles saibam avaliar os problemas advindos desta posição, se julgamos ser o idioma premissa básica da identidade étnica? Ainda neste âmbito, uma outra consideração: como efetivamente falar em ganhos oriundos de uma alfabetização em português quando se observa, salvo exceções, absoluta falta de domínio no trato com esta, dentre muitos *akwẽ* que estudaram nas cidades circunvizinhas à terra indígena (Tocantínia, Miracema...) e mesmo em escolas agrícolas distantes como a de Catalão em Goiás. Enfim, o que se verifica é que, apesar de *diplomados* (portadores de documento que comprova a conclusão do ensino médio), não conseguem ler nem se expressar através da escrita, condição indispensável a uma real adjetivação de *alfabetizados*.

Por outro lado, apesar de reconhecermos os aspectos positivos do processo de alfabetização na língua materna, fator essencial para o processo cognitivo em geral, a alfabetização em língua materna, por si só, não garante a preservação da língua indígena, pois a técnica da escrita poderá ser utilizada intencionalmente pelo colonizador como fator de

⁴⁰ Citação de abertura do filme “Apocalypto” que retrata a saga de uma família indígena pela sobrevivência diante de um implacável inimigo, também indígena. Filme dirigido por Mel Gibson’s.

⁴¹ Numa terceira posição, alfabetizar-se-ia em língua indígena e português simultaneamente, o que, devido às diferenças fonéticas e gramaticais entre dada língua indígena e o português inviabilizaria resultados mais efetivos. Um projeto desse nível demandaria continuada assessoria lingüística, o que não se coaduna com a realidade educacional no país.

aprendizagem do português visando à aculturação (ao que se chama *bilingüismo de transição*). Ou seja, não basta apenas um bom começo. Há de se saber aonde se quer chegar!

Figura 9 - Entrevista com Diretor e equipe pedagógica da Escola Indígena CEMIX



Destarte, o *locus* privilegiado, para o debate em torno da língua utilizada na alfabetização, permitiu-nos pensar, face às similitudes, outras questões:

- Há algo inerentemente destrutivo no ensino de português?
- Se não, que português ensinar? O culto, o oral, o regional?
- Como encaminhar tal conhecimento considerando-se suas implicações ideológicas?

A primeira indagação, sobre o caráter maléfico do ensino de português, remete-nos a uma outra: ensino de português onde? Ora a resposta por mais óbvia que pareça por questões de ordem político-ideológicas se desdobra em duas visões:

- No Brasil, país monolíngüe, que tem a língua portuguesa como a única legítima - projeto político desenvolvido sistematicamente pelo Estado Português e, depois da independência, pelo Estado Brasileiro, ou;
- No Brasil, país pluriétnico, pluricultural, plurilíngüe!

Em acirrada crítica à visão de sermos um país monolíngüe, em texto intitulado “monolingüismo e preconceito lingüístico”, Oliveira (2005:1)⁴² afirma:

⁴² Artigo publicado no site do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística).

A política lingüística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento lingüístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. A história lingüística do Brasil poderia ser contada pela seqüência de políticas lingüísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade deste século, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil - mais de uma por ano, portanto (Rodrigues, 1993:23). Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante.

Evidentemente, seria muito difícil falar desta tentativa de *homogeneização lingüística* sem ter a sensação histórica dos vales obscuros engendrados nas páginas de nossa história, em franca depreciação mesmo de nossa condição humana. Refiro-me à tragédia brasileira que foi o chamado processo civilizatório, e da qual, como professores de língua portuguesa reconheçamos, a imposição do português fez parte. Rodrigues *apud* Oliveira (2005: 1) observa:

Numa sociedade dividida em castas, em raças, classes, mesmo quando é evidente o processo de unificação da língua, especialmente num continente como o Brasil, onde durante três séculos combateram várias línguas indígenas e negras contra uma branca, não havia nem paz cultural, nem paz lingüística. Havia, sim, um permanente estado de guerra. (...) O processo cultural que impôs uma língua vitoriosa sobre as outras não foi assim tão pacífico, nem tão fácil. Custou esforços inauditos, custou sangue de rebelados, custou suicídios, custou vidas.

A quem duvidasse do caráter arbitrário do processo mencionado, bastaria verificar a transcrição abaixo, extraída de Oliveira (2005:1), no qual o Marquês de Pombal, na data de 1758, escreve um documento no Diretório dos Índios, com o intuito de legislar sobre a língua portuguesa e a vida dos indígenas:

Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as Naçoens, que conquistaraõ novos Dominios, introduzir logo nos Póvos conquistados o seu proprio idioma, por ser indisputavel, que este he hum dos meios mais efficazes para desterrar dos Póvos rusticos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiencia, que ao mesmo passo, que se introduz nelles o uso da Lingua do Principe, que os conquistou, se lhes radica tambem o affecto, a veneraçãõ, e a obediencia ao mesmo Principe. (...) será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoaçõens o uso da Lingua Portugueza, naõ consentindo de modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Escólas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de instrucçãõ nesta materia, usem da Lingua propria das suas Naçoens, ou da chamada geral; mas unicamente da Portugueza, na forma, que Sua Magestade tem recõmendado em repetidas ordens, que até agora se naõ observáraõ com total ruina Espiritual, e Temporal do Estado. (Directorio, p. 3-4, cap. 6.).

Operam aqui, então, os primeiros passos de um processo de dominação devastador. Estima-se que, em 1500, a população girasse em torno de seis milhões de indivíduos, divididos em cerca de novecentos grupos étnicos, falando mais de mil e duzentas línguas. Na primeira metade do Século XX, teriam sido reduzidos a menos de duzentos mil indivíduos (cf. Gomes, 2000:118). Ilustra a violência característica desse processo histórico, conectado à questão lingüística, o episódio denominado *Cabanagem*.

A Cabanagem, movimento abolicionista-republicano ocorrido entre 1832-1840, foi, segundo historiadores, a mais violenta rebelião contra os governos do período regencial. Segundo estimativa, calcula-se que foram mortas em sangrentas batalhas, cerca de trinta mil pessoas no Pará (a província tinha oitenta mil habitantes em 1819).

Segundo assertiva de pesquisadores no site www.terrabrasileira.net/indigena a independência do Brasil despertou grande expectativa no povo da região. Os indígenas e tapuios (indígenas que moravam nas vilas) ansiavam pelo reconhecimento de seus direitos e pelo fim do infortúnio da escravatura nas roças e manufaturas dos aldeamentos; de igual forma, os escravos negros reivindicavam a abolição da escravatura; fazendeiros, comerciantes, profissionais liberais nacionalistas e parte do clero lutavam por uma independência mais efetiva, numa espécie de rebeldia das elites contra o poder central. As precárias condições de vida do resto da população – constituída de mestiços e homens livres, traduziam-se no embrião de uma radical rebelião popular.

A partir de 1834, as manifestações de rua se multiplicaram e o governo reagiu prendendo lideranças. Iniciava-se a cabanagem. Aos revoltosos uma denominação que apontava sua condição social: foram chamados de cabanos, pois viviam em sua maioria em cabanas de palha perto dos rios. Caio Prado Júnior, o historiador, afirma ser a Cabanagem “o mais notável movimento popular do Brasil, o único em que as camadas pobres da população conseguiram ocupar o poder de toda uma província com certa instabilidade”.

Figura 10 - casebres⁴³, moradias típicas da população mais pobre da província, cujos habitantes engrossaram as fileiras dos revoltosos da Cabanagem.



Em 1835 os cabanos ocupam Belém. Três presidentes rebeldes se sucedem: o fazendeiro comerciante Félix Malcher, o chefe militar dos cabanos, Pedro Vinagre e por último Eduardo Angelim, jovem de apenas vinte anos de idade. É oportuno salientar as especificidades da comitiva do governador que chega, em abril de 1836, a Belém: ele traz consigo, além de um grande número de soldados, mercenários estrangeiros e criminosos soltos das prisões do sul e do nordeste. Sem condições de enfrentar tal conjuntura, Angelim e os cabanos, pouco mais de um ano depois de tomar Belém, tem de retirar-se para o interior, onde a resistência continua.

⁴³ Gravuras extraídas do site www.terrabrasileira.net.

A repressão desencadeada pelo governador proporciona terríveis atrocidades. De uma população de oitenta mil pessoas que viviam em toda a província, são mortas quase trinta mil, isto é, cerca de quarenta por cento da população. Qualquer denúncia basta para alguém ser considerado cabano e, em seguida, morto. Os mais atingidos são os indígenas e os tapuios. Na região de Tapajós, onde, em 1820, havia trinta mil indígenas, quarenta anos depois só restavam três mil.

Ainda hoje, cerca de cento e cinquenta anos depois, o povo se lembra dessa luta e chega a dizer: “a Cabanagem não acabou: veja o povo na rua”. A Cabanagem continua sendo a maior revolta popular do Brasil.

Figura 11 - Os indígenas na Cabanagem: *Homem Mura (à esquerda) e homem Mawé (à direita)*⁴⁴.



As lideranças da Cabanagem idealizaram o indígena e fixaram-no empunhando o arco e a flecha em sua bandeira. Contudo, qual foi a sua participação nesta luta que durou mais de oito anos?

Numa relação de presos, levados para o navio-prisão Defensora, em 1837, pode-se ter uma amostra dessa participação. Dos duzentos e noventa e nove presos, noventa e um eram tapuios (indígenas não aldeados) e treze eram indígenas; os mestiços com sangue indígena (cafuzos e mamelucos) eram sessenta e três. Esses dados demonstram que setenta e três dos revolucionários presos eram índios ou descendentes de índios. Os outros segmentos eram bem menos expressivos: trinta e seis mulatos, dez negros e dezesseis brancos.

Quanto aos indígenas aldeados, destacaram-se dois grupos: os Mura e os Mawé. Os Mura, que viviam no médio Amazonas, participaram ativamente ao lado dos cabanos e foram

⁴⁴ Gravuras extraídas de Alexandre Rodrigues Ferreira, em *Viagem Philosophica*, (in www.terrabrasileira.net).

responsáveis pela morte de Ambrósio Ayres, o Bararoá, um dos líderes mais violentos das forças oficiais. Pagaram um preço alto por esta ousadia. De cinqüenta mil que eram em 1826, quinze anos depois estavam reduzidos a seis mil. Hoje são em torno de mil e quatrocentas pessoas. Os Mawé foram os que lideraram a revolução em Parintins e em Tupinambarana. Sob o comando do cacique Manoel Marques atacaram Luzéa, matando os trinta soldados do destacamento militar e os moradores portugueses do lugarejo, transformando a vila em reduto cabano. Em 1840, quando novecentos e oitenta cabanos se renderam em Luzéa, todos portavam apenas arcos e flechas.

Implacável fora a repressão imposta pelos governantes do Império à gente paupérrima que vivia em cabanas às margens dos rios – população esta majoritariamente composta por mestiços de índios. O relato abaixo, feito por Domingos Raiol, nos ajuda a dimensionar a intensidade das ações empreendidas contra os revoltosos:

Os rebeldes, verdadeiros ou supostos, eram procurados por toda parte e perseguidos como animais ferozes! Metidos em troncos e amarrados, sofriam suplícios bárbaros que muitas vezes lhes ocasionavam a morte! Houve até quem considerasse como padrão de glória trazer rosários de orelhas secas de cabanos!. (In <http://Educaterra.terra.com.br>).

Figura 12 – Indígenas na Cabanagem.



Ainda com relação à Cabanagem, a consciência de luta e resistência dos cabanos é expressa na fala do jovem líder Eduardo Angelim, quando afirma:

Os monstros da tirania
cortaram cabeças e alimentaram-se de sangue!
Tiveram forças para matar o corpo,
mas... com suas baionetas e torturas
não puderam matar a idéia,
porque esta é sagrada e tão grande como o mundo!
... A idéia não morre.

(Eduardo Nogueira Angelim – 14 de agosto de 1881. In www.terrabrasileira.net)

As discussões sobre a conquista do território brasileiro e a política de homogeneização lingüística se mesclam num fenômeno aparentemente paradoxal: referimo-nos ao papel desempenhado pelo Tupi geral da costa, um tipo de língua crioula de base indígena, também denominada *nheengatu*. Em dado momento, a língua tupi “jesuítica”, contribui significativamente com o processo de glotocídio verificado na ocupação européia; posteriormente, esse mesmo *nheengatu* (= língua boa), configura-se em elemento

imprescindível de unificação, articulação e resistência nas mãos daqueles que se opunham à invasão europeia com sua respectiva escravização dos índios e negros⁴⁵.

Bessa Freire (2002:17), ao discutir a história da educação indígena no Brasil, ao que ele denomina como “uma trajetória de muitas perdas e poucos ganhos”, comenta:

A Língua Geral - cuja base era o tupinambá - foi usada nos primeiros tempos na escola e na catequese, sendo imposta mesmo aos grupos de filiação lingüística não-tupi, até meado do Século XVIII, no litoral brasileiro, bem como no estado do Grão-Pará. A partir de então, o uso do português na escola se tornou obrigatório. Dessa forma, a escola, criada e implementada por Portugal, ignorou as instituições educativas indígenas e seus saberes e executou uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas.

Ainda sobre o contexto histórico em que se deu a imposição da língua portuguesa observa Silvio Elia (2003: 52):

Dadas as condições sócio-históricas com que se processou a colonização do Brasil... com a transmigração da família real, a vitória da língua portuguesa tornou-se irreversível. Por conseguinte o diretório do Marquês de Pombal, de maio de 1757, que proscovia, nas povoações do Pará e Maranhão, o uso da língua geral, “invenção verdadeiramente abominável e diabólica”, em proveito da língua portuguesa, não fazia mais do que apressar um desfecho iminente. Em 1759 foi o diretório estendido a todo o Brasil, com a proscrição do ensino da língua geral e a consequente obrigatoriedade da língua portuguesa [...].

Podemos inferir, portanto, do processo histórico, que a política do Marquês de Pombal⁴⁶ no Século XVIII, tinha no ensino da língua oficial, o português, o objetivo do apagamento, da homogeneização, da integração dos indígenas a sociedade nacional.

Destarte, do que ficou dito a respeito do *nyengatu*, transformado em dispositivo de resistência, gostaríamos de propor, em franco desvio reflexivo, uma analogia com o português: rechaçar o projeto de um país monolíngüe em prol da concepção de um país pluriétnico, pluricultural e plurilíngüe significa necessariamente conceber o ensino de Língua Portuguesa como algo exclusivamente destrutivo hoje?

Nossa percepção é a de que devemos responder negativamente a essa pergunta. Explicamo-nos. Julgamos que exatamente por sermos um país pluriétnico é que necessitamos de uma língua comum entre os povos, língua esta que propicie a organização do movimento indígena em sua interetnicidade. Logo, a língua portuguesa é o código que os indígenas brasileiros reclamam, pois a entendem como veículo integrador não só entre os grupos indígenas vários, mas também com o brasileiro não-indígena.

O Brasil é um país de dimensões continentais. Segundo estudo do IBGE⁴⁷, veiculado pelo jornal “O Globo” de 14/12/2005 são mais de duzentos e vinte povos indígenas espalhados em praticamente todos os Estados da República (somente no Rio Grande do Norte

⁴⁵ Merece destaque o fato de, ainda hoje, muitas nações usarem para fins de comunicação no comércio etc., a língua codificada por Anchieta.

⁴⁶ Esclarecemos que a crítica a política lingüística de Pombal não tem em seu bojo quaisquer juízos de valores a respeito do trabalho missionário realizado pela “Companhia de Jesus” no Brasil. Vale ressaltar que tal tema é recorrente nos estudos de história do Brasil, sendo proficuamente debatido.

⁴⁷ Anexo H.

e Piauí não existem povos indígenas), com uma população em torno de setecentos e trinta e quatro mil indígenas; outro fator que chama a atenção é a afirmação de que mais da metade da população indígena reside nas cidades “atraída pela oferta de empregos e de serviços [...] ocupando submoradias, como favelas e palafitas [...]”.

Cabe, portanto, a nosso ver, uma reflexão sobre o papel da língua portuguesa, outrora de imposição do colonizador, e hoje, num processo de ressignificação podendo tornar-se ferramenta de resistência na valorização das identidades étnicas.

Discutida a questão, do papel contemporâneo que se pode atribuir ao ensino de Língua Portuguesa para as comunidades indígenas, falta-nos, ainda, tentar responder à seguinte questão: que Português ensinar?

É certo que o problema em torno do *domínio /falta de domínio* da língua portuguesa entre estudantes nos diversos níveis, e a possível relação entre tal configuração e o ensino da gramática normativa tem despertado a atenção de profissionais de vários campos de conhecimentos, e produzido um quadro de profícuos debates⁴⁸. Todavia, dado o objeto de investigação desta tese, limitar-nos-emos a discutir tal questão num recorte iminentemente interétnico: “que Português ensinar aos *akwẽ*?”.

Ora, ao assumirmos objetivo político que tem por base reafirmar e valorizar o sujeito e a etnicidade indígena, nos comprometemos automaticamente a estimular a participação dos *akwẽ* na condução de processos deliberativos, principalmente no que se refere à educação escolar indígena. Desta forma, responder sobre *que português ensinar?* implica incluir a percepção dos xerente sobre o tema, o que o fizemos a partir dos depoimentos (vide Anexo I) obtidos em nossa mais recente estada na tribo.

⁴⁸ Expressam tais discussões os P.C.N.s que incentivam um ensino de português baseado na leitura e produção textual em detrimento de um enfoque iminentemente gramatical.

Figura 13 – Pesquisador com informante⁴⁹ lingüístico.



Cumprе, ainda, destacar que tais registros⁵⁰ são oriundos de entrevistas informais, com alunos e professores indígenas, devidamente gravadas em áudio⁵¹. Em tais entrevistas, os xerente foram convidados a se expressarem sobre questões relacionadas à sua língua e cultura, suas expectativas quanto ao ensino formal e, particularmente, suas concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Do ponto de vista metodológico, as transcrições obedeceram, basicamente, às normas utilizadas pela análise conversacional. No que concerne às abreviaturas, apresentamos nas páginas iniciais deste trabalho um quadro resumitivo das mesmas.

Por cansativo que possa parecer a geração e transcrição de dados em pesquisa etnográfica de campo, julgamos tais procedimentos, todavia, imprescindíveis ao nosso objetivo de identificar a percepção dos *akwẽ* sobre a língua portuguesa.

⁴⁹ A análise etnográfica é a busca da estrutura interna de uma cultura, suas partes e as relações entre essas partes, sob o ponto de vista dos nativos dessa cultura, denominados de informantes. Seu objetivo principal é a descoberta de significados culturais. Segundo SPRADLEY (1979), etnografia “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”, objetivando entender um outro modo de vida, mas do ponto de vista do informante. O trabalho de campo, então, inclui o estudo disciplinado do que o mundo é, como as pessoas têm aprendido a ver, ouvir, falar, pensar e agir de formas diferentes. Mais do que um estudo sobre as pessoas, etnografia significa “aprendendo com as pessoas”.

⁵⁰ A metodologia de pesquisa adotada neste trabalho é apresentada no cap. 1.4.

⁵¹ Ver Anexo C – CD.

Destarte, por questões de melhor aproveitamento do tempo, selecionamos na leitura dessas mesmas transcrições (no Anexo I) apenas alguns trechos que julgamos potencialmente relacionados a questão que direciona nossa reflexão: “Que Português ensinar aos *akwẽ*?”.

Quadro 5 - Entrevista com o informante Pedro *Kaze*

D- (...) a língua portuguesa foi um desafio muito grande pra você?

I1- Eu acho sim (...), o português é difícil assim pra enta compreender, e quando nós saimo da aldeia pra estudar, e isso a genti enfrenta muita dificuldade; e eu como, que eu to cursando pedagogia, eu tenho um dificuldade assim, que eu, enfrento.

D- Ainda hoje na faculdade (...)

I1- Ainda hoje na faculdade; porque lá agora não, o professor não vai pensar *Não! Aquele lá é índio, agora nós vamos ter que, explicar da maneira que pode entende!* Então isso pra mim assim é preocupante porque, o aluno que ta na aldeia já, pode ta se preparando a língua portuguesa porque lá, fora vai ter mais, e acelerado

D- Então você acha que o ensino de língua portuguesa na aldeia já vai ajudar muito o *akwẽ* quando ele estiver na faculdade?

I1- Isso, é porque, já, vai se preparando daqui da aldeia (...)

Quadro 6 - Entrevista com o informante Domingos *Wawẽkrurê*.

D- (...) que português você pretende falar, (...) o povo, os alunos, que estudam português, eles querem falar o português da pessoa assim simples da cidade, ou vocês querem falar o português das autoridades, do presidente da FUNAI, do deputado, do prefeito (...), que português é esse que vocês querem dominar?

I1- O meu pensamento é assim mesmo tempo fala os dois. SUPERP: (risos) ~ “você quer tudo né”. Eu quero assim, assim no sertão mesmo tem que falar de outra maneira né, mas quando falar ou conversar com autoridade tem que falar de outro jeito que, que é assim que, com respeito né, que, assim, entender melhor também porque português é assim, um pouco difícil, muito difícil mesmo pra nós, por isso eu to com o pensamento de eu lá na frente pra que um dia possa chega lá assim, fala muito bem mesmo português, entende melhor, porque quando autoridade, uma autoridade mande um documento para área indígena, escreve muito assim, palavras muito difícil, se os *akwẽ* não tiver preparado não entende aquele lá, é muito difícil pra entende e fala ao povo, por que maioria que mora na aldeia não entende português.

D- Agora eu te pergunto: essa proximidade de língua *akwẽ* e língua portuguesa, você não fica preocupado que a língua *akwẽ* fique prejudicada não? Você está vendo assim, é, o português, de alguma forma ameaçando o *akwe*), a língua? Como é que você vê isso?

I1- Não eu acho que, mesmo tempo tem que levar os dois né, porque português é muito importante, também *akwẽ*, e hoje é pra mim é o principal assim, pra os *akwẽ*; crescer no conhecimento assim principalmente a escrever

Quadro 7 - Entrevista com o informante Antônio *Samuru*.

I1- Então por isso que a gente se preocupa com essa língua que ta se expandindo né, em tudo quanto é povo né, a língua portuguesa tá sendo muito falado né, mermo que a pessoa não sabe é, definir né, qual que é a forma da gente falar mais, ta entrando mesmo

D- Agora e lá na faculdade de pedagogia, você ta fazendo na federal né, SUPERP. “federal” federal do Tocantins, lá na faculdade de pedagogia tem sido assim complicado pra você a língua portuguesa?

I1- A língua portuguesa tá sendo muito, um desafio muito grande pra mim né, porque lá devido os ensinamento, devido às palavras que mesmo as pessoa usu né, palavra totalmente, muito avançado né, palavras que às vezes nem o próprio pessoal da zona rural, que mora aí, eles nu consegue entender aquilo lá, somente as pessoa que tão lá, atuando no dia a dia, porque lá os ensinamento são muito avançado né, então, eu to tendo dificuldade sim, eu não vou dizer que não tenho, primero porque eu cai daqui, de uma cultura diferente e eu to lá estudando o que não é meu, mas isso é, a realidade né (...).

D- Agora como é que você, que tipo de português, você que é universitário, que nível de língua portuguesa você acha que o *akwẽ* busca dominar lá na escola do ensino médio? Que português ele quer? Ele quer o português do lavrador, da região, ou ele quer um português melhorado, pra lidar com as autoridades, com a universidade, que português que o *akwẽ* espera aprender?

I1- A gente tem que esperar aprender o português de lidar com amigo das autoridades, porque a gente tem que saber, é mesmo que a pessoa fale uma palavra, mas se for uma palavra que é avançada, as autoridades vão entender também o que é falado. Então esse português que são usado na região, esse não serve. Tem esse tipo também, então a escola tem que preocupar de ensinar português mais avançado porque quando o aluno sair, talvez pra fazer algum tipo de curso mais avançado, vai ter essa barreira, (...) a língua que a gente usa, a gente pode usar, não é ruim, mas desde que a gente não use com as autoridade né, com as entidades, dependendo do ambiente que a gente ta, então a língua também é isso, tem que ter o nível mais abrangente né, mais...

Quadro 8 - Entrevista com o informante Pedro *Kaze*.

D- E você, por falar em discriminação, é..., o não domínio do português, ainda aumenta mais o preconceito né?

I1- Ainda aumenta mais o preconceito

D- É outra pressão que vocês sofrem né?

I1- É, é outra pressão que a gente sofre assim di (...) O estudo pra nós, não só pra mim mas pra nação em geral, precisa de adquirir esse conhecimento pra que amanhã também a gente tenha, o domínio do português pra que, não só na área de pedagogia hem SUPERP.: “Qualquer área” — em qualquer área (...) não só eu como índio, mas os povos do Brasil também pode estar nesse desafio né, que, nós não sabemos em que mês, em que ano, em que dia mas, podemos vencer esse desafio.

Quadro 9 - Entrevista com o informante Domingos *Wawẽkrurê*.

I1- “(...) “espero que, amanhã possa ser muito diferente, nessa parte assim que; hoje é, tem oportunidade pra quem quiser subir no conhecimento que ele estudo, que muitos estão cursando já assim fora, isso é um, pra mim é um, resultado assim que leva *akwẽ* assim, a entender melhor as coisas que, antes continua assim sendo enganado e um dia daqui pra frente pode ser respeitado também, sempre penso”

Quadro 10 – Entrevista com o informante Antônio *Samuru*.

I1- (...) desde que a gente sai a gente não vai fala a nossa língua que é aqui fora da nossa convívio né, que é igual cidade, igual, é, que tem muita repartição aí tipo, é assim hospital, que tem essas coisa, que é um comércio, então se a gente não soube, eu acho que a gente ta perdido também, mas desde que a gente tem que manter, que é a língua nossa; então a língua português tem essa vantagem também pra nós, porque pra gente sabe se expressar, a gente sabe conhecer o que é que não ta na realidade nossa né, então eu acho que a língua portuguesa importante por isso.
 (...) eu disse que, os professores de lá também, que a gente espera que tenha esse entendimento né, que a gente, nós os indígenas, não só o xerente mas de toda região, que, se preocupa com essa educação, que seja uma educação de valor e também perceba, que a gente também tem essa capacidade de alcançar a meta que a gente um dia, não só eu, no meu caso, mas também essa geração que ta vindo e, a gente chega num nível, que essa geração novo pode chegar muito mais do que a gente.

No que tange ao seu papel político-ideológico, nossos entrevistados nos permitem ver a importância atribuída à escola: ela é *Warã*, lugar privilegiado de formação e resistência da língua e cultura *akwẽ*. Nesse contexto, de contato interétnico, um tópico sobremaneira nos importava: sondar a percepção dos xerente sobre o ensino de Português, bem como a compreensão dos mesmos sobre os desdobramentos de tal ensino no que se refere à manutenção de sua integridade lingüístico-cultural. Nesse sentido, a análise dos pronunciamentos coletados aponta, a nosso ver, para uma tendência: o desejo dos *akwẽ* em aprender a língua portuguesa na sua variedade denominada padrão⁵². Haveria algum motivo especial para isso?

O próprio comportamento discursivo dos nossos interagentes nos concede algumas pistas de contextualização (Gumperz, 1982) que nos ajudam a compreender o porquê da opção pelo português culto:

Dentre outros fatores, no *Warã* a língua portuguesa é um instrumento:

1. Necessário, decorrente do contato interétnico (*Kaze: estamos perdidos*);
2. De desvelamento da sociedade envolvente (o pensar e fazer do outro: o não-indígena. Ex: *Samuru*);

⁵² Não seria surpreendente se em pesquisa junto a alunos da sociedade envolvente verificássemos esse mesmo desejo de aprendizagem do português em sua variante padrão. Assim, uma pergunta retórica se nos apresentaria: apenas ambicionar o domínio do português padrão garantiria seu aprendizado e uso?

3. De apropriação do saber *ktuanõ*⁵³;
4. Estratégico na defesa dos direitos dos *akwe*;
5. De conexão com o futuro, de construção de conhecimentos e
6. De fortalecimento de uma identidade pan-étnica⁵⁴.

Os itens enumerados, extraídos das entrelinhas nas falas dos entrevistados xerente (ver Anexo I), somados a algumas conversas informais nas aldeias, nos permitem pensar no “domínio da língua” como degrau a ser galgado rumo ao *domínio da vida*. Ou seja, o mundo não-índio apresenta desafios: a concorrência para emprego, vagas na universidade, tecnologias desconhecidas... e o português é uma arma, um instrumento a mais neste processo de resistência, de defesa, de sobrevivência. Nas situações interativas, de caráter reivindicatório junto às autoridades institucionais (líderes do PROCAMBIX, FUNAI, FUNASA) o domínio da língua padrão produziria no interlocutor uma atitude de respeito, demandando daí, acesso e refutação aos argumentos falaciosos da sociedade majoritária. Assim, a plena compreensão da cosmovisão não-índia e a capacidade comunicacional interétnica passam ser os principais focos de interesse dos xerente, na língua padrão.

Tal interesse nos permite uma problematização: à medida que os indígenas detectam um *português diferente*, falado por *gente importante e inteligente* nos enfrentamentos discursivos dos quais participam, como privá-los de sua reivindicação (aprender a gramática prescrita oficialmente)? Se os *akwẽ* consideram o *falar português corretamente* uma ferramenta a mais de resistência, como negar-lhes o acesso a tal condição?

O fato de dado grupo indígena julgar ter, no domínio do padrão culto idealizado, a ferramenta necessária ao alcance dos objetivos traçados, não seria motivo suficiente para respeitá-los em sua decisão?

A princípio, a pergunta feita no parágrafo anterior só comportaria um *sim* como resposta. Contudo, assumimos aqui o risco do contraditório ao argumentarmos que, embora não haja inerentemente nenhum mal na transmissão da chamada *norma culta do português* nas escolas xerente, a sua adoção compulsória poderia por si só inviabilizar a trajetória rumo à *variedade de prestígio* tão almejada pelos *akwẽ*.

Para explicar este ponto de vista, recorro a duas questões:

1. A problemática das diversas variáveis, diatópicas, diastráticas e diafásicas do português com as quais os *akwẽ* têm convivido;

⁵³ Saber não índio.

⁵⁴ Cf. Maher, 1996.

2. A interferência da língua nativa na constituição de um dialeto do português de contato, obviamente distanciado em sua comunicação oral da fala e linguagem escrita padrão.

Quanto ao primeiro tema — ensino de Língua Portuguesa e diversidade lingüística - consideramos haver, desencadeada por especialistas, ampla e produtiva discussão, com vasta bibliografia publicada⁵⁵. O desafio, na elaboração de uma política lingüística, para o ensino de português no Brasil reveste tais estudos, a nosso ver, de singular importância. Entretanto, necessário se faz aqui um recorte: interessa-nos pensar apenas em um aspecto dentre as inúmeras facetas que caracterizam o imenso universo dos estudos variacionistas: refiromos-nos ao léxico falado pelos habitantes com os quais os *akwẽ* aprendem assistematicamente a língua portuguesa. Tal foco de interesse vincula-se diretamente ao nosso objetivo de produzirmos um glossário regional português-xerente a ser utilizado pelos alunos *akwe*), o que demanda também certa reflexão no plano dos estudos tradutológicos (cf. Item. 2:4).

O segundo problema, no ensinar aos indígenas de imediato a língua portuguesa, em sua variante padrão, diz respeito, como disse anteriormente, à existência de um dialeto do português que Ladeira (1981: 172) denominou *português de contato*.

No que tange ao *português de contato*, Mattos e Silva (2004:43), tendo como pano de fundo a discussão sobre aspectos fonéticos observados na situação do contato lingüístico kamayurá-português, explicita:

A depender do segmento brasileiro que entra em contato com o grupo indígena, o dialeto brasileiro em causa terá seus traços ou isoglossas caracterizadoras; e, a depender da língua indígena em causa, as interferências no português aprendido assistematicamente dependerão das características estruturais dessa língua.

Em artigo intitulado “Sobre a língua da alfabetização indígena”, Ladeira enfatiza o equívoco em que se traduziria uma política lingüístico-pedagógica que pretendesse ensinar a norma padrão da língua portuguesa a dado grupo indígena sem levar em consideração um estudo do português de contato. Afirma Ladeira (1981: 172):

Não é perfeitamente dispensável, senão ridículo, querer ensinar os índios a falar o português da maneira como os ‘brancos da cidade’ consideram correto? Pelo contrário, é necessário considerar esta estrutura do português do contato, ou seja, recolher e identificar previamente as formas do português falado pelos índios na elaboração de qualquer material para alfabetização.

Concordamos com Ladeira (1981) no que tange à necessidade de estudos descritivos em situações de contato lingüístico. Em nosso caso, a descrição da língua *akwẽ* e do português

⁵⁵ Poderíamos citar, dentre tantos outros títulos bibliográficos, Ataliba de Castilho, no seu livro ‘A língua falada na Escola’, de 1998; Maria H. Moura Neves, no seu livro ‘Gramática de usos do Português’, de 1998; D. Callou e Yone Leite em ‘Como falam os brasileiros’ de 2002, lingüistas e professores do grupo de pós-graduação da UERJ, como Cláudio Cezar Henriquez, Darcília Simões e José Carlos Azeredo com livros e coletâneas, dentre muitos outros.

akwẽ. Para tanto, esboçamos no Capítulo 5 um estudo que, longe da pretensão de ser exaustivo, persegue o seguinte objetivo: a descrição preliminar do substantivo em *akwẽ*;

Quanto ao português *akwẽ*, a esta altura, seria indesculpável ingenuidade pretender que esta tese comporte o registro e análise do português praticado pelos xerente (oral e escrito). Contudo, apraz-nos tornar público o fato de termos recente notícia de um programa de pesquisa da UFG- Universidade Federal de Goiás — UFG — financiado pelo CAPES, iniciado em 1998, sob número 52001016004p-2 Letras, UFG ⁵⁶e que assim se descreve:

Esse projeto visa a analisar e descrever a variedade dialetal oriunda do contato de língua xerente, de povo do mesmo nome no estado do Tocantins, com a língua portuguesa, através de coletas de materiais sonoros e gráficos de crianças xerente em fase de alfabetização e de adultos escolarizados. Processos constitutivos desse dialeto, como empréstimos e *codeswitchings*, serão analisados do ponto de vista tipológico, das fronteiras morfossintáticas e dos aspectos discursivos. Pretende contribuir para os estudos da área de línguas em contato (bilingüismo) e educação escolar indígena.

Ainda que não tenhamos notícia de resultados da pesquisa que se encontra em andamento, resta-nos reiterar a importância de estudo de tal envergadura.

No que tange à descrição do substantivo em *akwẽ*, tal instância tem como meta, face à reivindicação do próprio grupo indígena, produzir conhecimento científico que subsidie o discente (*akwe*) no seu objetivo de aprendizagem da Língua Portuguesa.

Evidentemente, tal desejo passa inexoravelmente pela necessidade de proficiência nos enfrentamentos discursivos interétnicos. Tal configuração impõe ao investigador um referencial teórico que ultrapasse a visão da língua apenas como sistema. Há de levar em consideração, no conflito lingüístico verificado nas situações comunicativas interétnicas, a linguagem como capacidade de um sujeito cognitivo, bem como as instâncias ideológicas inerentes a qualquer uso discursivo. Tal percepção é reafirmada por Orlandi (1991: 5-6):

[...] Noções relevantes que estão pressupostas e que passam a ser observadas, descritas, explicitadas pela análise do discurso – como a de sujeito, contexto, historicidade, imaginário e ideologia – permitem perceber relações entre campos lingüísticos diferentes, com suas especificidades, e conseqüentemente propiciam condições teóricas favoráveis à compreensão das histórias das línguas em contato.

O conhecimento das línguas indígenas em sua materialidade específica – que não se resume em observações parasitárias à descrição das línguas “ocidentais” como paradigma – supõe a explicitação dos processos de significação que as constituem. A compreensão desses processos deriva necessariamente de uma abordagem discursiva.

Propomos-nos, nesta pesquisa, buscar contribuir com o ensino de Língua Portuguesa para o grupo indígena *akwẽ*-xerente, pensando cada etapa da análise da maneira mais ampla possível. Mesmo cômicos das dificuldades inerentes à tarefa e do risco de um ecletismo evasivo, insistimos em adotar uma teoria que, sem abrir mão dos fatos da língua, baseia-se em instâncias múltiplas: culturais, cognitivas, comunicativas, históricas etc.

⁵⁶ A equipe de projeto em questão é composta por dois doutores e três mestrados, sob responsabilidade da Prof^a Dr^a Silvia Lúcia B. Braggio.

Estabelecer um patamar de conhecimento sobre o ensino de Língua Portuguesa para os *akwẽ* de tal ordem, implica correr os riscos naturais a qualquer percurso não reducionista. É neste cenário, que nos propomos descrever, a seguir, uma síntese da proposta teórica predominantemente adotada nesta tese, com enfoque no que seja pertinente à comunicação intercultural.

2.3 A comunicação intercultural

Imagino-me hoje um pouco à maneira do antigo Grego, tal como o descreve Hegel: ele interrogava, com paixão, sem descanso, o rumor da folhagem, das nascentes, dos ventos, em suma o frêmito da Natureza, para nela perceber o desenho da inteligência. E eu, é o frêmito do sentido que interrogo, ao escutar o rumor da linguagem – dessa linguagem que, homem moderno que sou, é a minha Natureza. (Roland Barthes. O rumor da língua⁵⁷).

Figura 14: Conversa na tapera



A contribuição de *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwẽ-xerente* erige-se a partir de um paradigma teórico recente, que postula trilhas de cooperação entre diversos campos de conhecimento: antropologia, lingüística, práticas educativas etc.

⁵⁷ Epigrafe deslocada de Dietzsch, M. Julia Cartilhas: a negação do leitor in *Questões da linguagem*, Contexto 1996:27

Tal paradigma teórico, que busca inserir-se no quadro das vertentes que defendem a heterogeneidade da língua em contraste com a homogeneidade estruturalista e gerativista, é denominado por Salomão (1999) de *hipótese sócio-cognitiva da linguagem*.

Muitas e significativas são as contribuições oriundas de vários campos de reflexão, o que naturalmente se esperaria na composição de uma abordagem interdisciplinar. Dentre as diversas áreas de investigação que constituem bases dessa abordagem, destacamos a Antropologia Lingüística (Gumperz), a Sociologia da Linguagem (Goffman), a Sociolingüística Interacional (Lakoff, Gumperz) e, no âmbito da sociolingüística interacional, os trabalhos desenvolvidos por Dell Hymes, Gumperz, Goffman, Erickson e Shultz pela importância de que se revestem no arcabouço teórico desta tese. Como não poderia deixar de ser, as construções de uma Semiótica Lingüística de Extração Peirceana (Simões) combinam-se com a *hipótese sócio-cognitiva da linguagem* por observar a semiose – construção de signos – como fenômeno cognitivo e sociocultural.

Segundo Erickson (1988), o termo *etnografia*, etimologicamente origina-se do grego, significando literalmente *escrever sobre os outros*. A palavra *etnografia* foi criada no final do Século XIX para caracterizar cientificamente relatos de narrativas sobre os modos de vida de povos não ocidentais. Atribui-se a Malinowski a condição de precursor em monografias de cunho etnográfico com o trabalho *Argonautas do Pacífico Ocidental* datado de 1922. Miranda (2000:25), ao comentar sobre a importância dos princípios presentes nos estudos pioneiros de Malinowski (1923) diz:

[...] seus estudos levaram à formulação de dois princípios: 1. A linguagem está envolvida em um **contexto de situação**; 2. A linguagem deve ser concebida como um modo de ação. Tais princípios influenciarão trabalhos posteriores sobre o **contexto**, antecipando mesmo a perspectiva de linguagem-como-ação desenvolvida pela Pragmática. [grifo nosso]

Também conhecida como etnografia da comunicação, a etnografia da fala busca apresentar um quadro teórico integrado, no qual a comunicação verbal — a fala — tem um papel central tanto nos estudos antropológicos quanto nos estudos interacionais. A etnografia é uma ciência com visão holística. Focaliza tanto o geral quanto o particular, procurando, sistematicamente, descrever e analisar as múltiplas dimensões das relações sociais e dos padrões culturais de uma nação, ou até mesmo entre sociedades diferentes, em estudos comparativos. (ver Erickson, 1988).

Os conceitos básicos da etnografia propiciam um distanciamento da perspectiva formalista. Ilustramos tal afirmação com a diferença entre a expressão *competência lingüística* usada por Chomsky (1965) e os conceitos de *competência comunicativa*, em Hymes (1972), para quem *competência comunicativa* é a capacidade de adequação do falante em ajustar sua fala às situações de comunicação sociais por ele percebidas e categorizadas.

Os microetnógrafos⁵⁸ Erickson & Shultz *apud* Ribeiro (1998: 143), estudiosos dos aspectos presentes na interação social, em texto intitulado *O quando de um contexto: Questões e métodos na análise da competência social*, comentam competência lingüística em Hymes:

Para Hymes, competência lingüística deve necessariamente envolver competência social, já que, para interagirmos de maneira aceitável, é preciso que tenhamos a capacidade de produzir elocuições que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas também apropriadas à situação.

Ilustrando a relevância da percepção de Hymes, apresentamos o relato de uma ocasião interacional na escola xerente *Srêmtôwê* onde atuamos como professor:

Relato 1 - Tentativa de utilização em sala de aula de cânticos xerente gravados.

Com a motivação de contribuir para a preservação da tradição oral *akwê*, julgamos oportuno à escrituração em xerente de certos elementos culturais. Num primeiro momento procedemos à gravação de certos cânticos indígenas em uma dada festa. Sem atentar para o contexto de gravação da música (quem cantava, quando cantava, porque cantava e a natureza específica da música), iniciamos o que seria a segunda etapa na consecução de nosso objetivo: gravador em punho, compartilharia com os alunos xerente o *privilégio* do registro e documentação. Para facilitar, colocara antecipadamente no quadro de giz a transcrição que houvera feito. E no tão esperado momento, o “play” no gravador aciona não somente a música, mas também uma mudança de cena, uma nova configuração na postura dos alunos: sorrisos, perplexidade, comentários atônitos e mesmo a iniciativa de alguns em abandonar a sala de aula. Com tão claras pistas de contextualização, constatei que cometera um equívoco. Decorridos alguns instantes, procurei identificar a natureza da situação que provocara. Ainda um tanto o quanto constrangidos, os alunos confidenciaram que nunca poderiam participar daquele cântico, pois era referente a espíritos e só quem poderia cantá-lo era o pajé.

Entendemos que esse relato não apenas demonstra as especificidades de uma interação interétnica no dia-a-dia, mas também endossa a perspectiva investigativa de “Contribuições didáticas para o ensino de português aos *akwê*-xerente”, à medida que o presente estudo tem, como foco inicial, a compreensão de que, para interpretar o significado presente na dimensão lingüística, deve-se conhecer o significado do contexto sócio-cultural no qual tal dimensão está inserida, além do contexto interacional sinalizado pelos interagentes numa determinada situação comunicativa. (cf. Santos 2002: 151-161).

Ainda nesse enquadre⁵⁹ de situação comunicativa observa Erick & Shultz *apud* Ribeiro (1998: 143).

A produção de comportamento social apropriado a cada novo momento exige que saibamos, primeiramente, em que contexto nos encontramos e quando estes contextos mudam. Exige que se saiba também qual comportamento é considerado apropriado em cada um desses contextos. Acreditamos que a capacidade de monitorar contextos deva ser um traço essencial

⁵⁸ Enquanto na macroetnografia — ou apenas etnografia — descrevem-se e analisam-se as múltiplas dimensões das relações sociais e dos padrões culturais de uma ou mais sociedades, ou seja, tanto o geral quanto o particular, na microetnografia ocorrem descrições etnográficas particulares, focalizando-se a interação social em situações naturais cotidianas (encontros face a face, eventos de fala, situação comunicativa etc.).

⁵⁹ O enquadre formula a metamensagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem. Ver adiante.

da competência social: a capacidade de avaliarmos quando um contexto se forma e de identificarmos sua natureza específica.

Miranda (2000: 24), discorrendo sobre estudos interdisciplinares que contribuíram com o processo histórico de distanciamento epistemológico dos estudos formalistas na lingüística contemporânea, observa:

[...] Outras contribuições viriam da Etnografia da Fala através dos trabalhos de HYMES que, alinhando-se com a concepção de **contexto de situação** (MALINOWSKI), toma uma unidade não-lingüística – o **evento** – como um frame de referência para interpretação da fala; [...] [grifamos]

Segundo o lingüista e antropólogo John Gumperz (1988: 8), o fato de as pessoas, ainda que compartilhando conhecimento de uma mesma língua, poderem contextualizar de maneira distinta o que é falado, requer o desenvolvimento de metodologias que oportunizem um entendimento cada vez maior dos aspectos sócio-culturais que atuam no processo comunicativo. A forma como a língua é utilizada pelo falante, reflete não apenas a relação identidade/grupo a que pertence, mas também aponta para o reconhecimento de quem somos, nosso objetivo comunicacional e a maneira utilizada para alcançá-lo.

Trabalhando com a noção de convenções de contextualização⁶⁰ (pistas lingüísticas, paralingüísticas, prosódicas e não-vocais), Gumperz atribui parte de nossa competência comunicativa à capacidade de produção e percepção dos traços lingüísticos contextuais presentes, por inferências, especialmente no processo conversacional. Ribeiro (1998: 98) destaca o fato de serem as pistas de natureza sociolingüísticas constituídas de vários (sub) sistemas de sinais culturalmente estabelecidos, enumerando-as:

1. São pistas lingüísticas: a alternância de código, de dialeto ou de estilo;
2. As pistas paralingüísticas: o valor das pausas, o tempo da fala, as hesitações;
3. São pistas prosódicas: a entonação, o acento, o tom;
4. Pistas não vocais: o direcionamento do olhar, o distanciamento entre os interlocutores e suas posturas, a presença de gestos, etc.;
5. Pistas de contextualização sinalizam como as mensagens devem ser interpretadas de momento a momento.

Tais pistas são de singular importância em pesquisas transculturais. Os indígenas Munduruku do Pará, por exemplo, tosem ao chegar perto da casa de alguém, para indicar que a finalidade de visita é falar em negócios⁶¹. Outro exemplo de pista de contextualização é a configuração proxêmica promovida pelos xerente quando decididos a agredir alguém: de forma inequívoca, *rodeiam bem próximo a vítima*⁶².

⁶⁰ Segundo Gumperz, convenções de contextualização são as pistas de natureza sociolingüísticas que utilizamos para sinalizar as nossas intenções comunicativas ou para inferir as intenções conversacionais do interlocutor.

⁶¹ Informação obtida em curso de lingüística oferecido pela Sociedade Internacional de Lingüística (SIL), Brasília/DF, no ano de 1992. Maiores informações sobre a SIL, cf. pág. 165, nota de rodapé.

⁶² Ver Anexo J - Relato: “iminente agressão”.

Discorrendo sobre a importância das contribuições oriundas de diferentes disciplinas para o enriquecimento dos estudos interacionais, Gumperz (1988:3) a respeito da etnografia da fala observa:

Linguistas antropólogos empregam métodos etnográficos para fazer um levantamento do que eles denominam de normas de fala, e de como estas são aplicadas aos eventos de fala, mostrando o uso da língua, as normas de comportamento de fala apropriadas, assim como, as diversas definições dos eventos, que variam de cultura para cultura e de contexto para contexto.

Nossas experiências de campo demonstram absoluta consonância com essa afirmação de Gumperz. Em nossos primeiros meses de convívio com o povo xerente, se tivéssemos suficiente “competência comunicativa⁶³”. (Hymes, 1972), muito tempo e esforço seriam poupados, conforme se observa no relato abaixo:

Relato 2 - O “necessário” silêncio.

Despercebidos dos fatores sócio-culturais que permeiam o processo comunicativo, por diversas vezes vivenciamos a angústia de durante horas recepcionar indígenas que pareciam ter um único objetivo: a nossa cumplicidade numa ociosidade de horas a fio. Contudo, em observação retrospectiva, identificamos algumas pistas de contextualização: regularmente naquelas visitas, instaurava-se em dado momento um silêncio absoluto. Logo após, cabisbaixo e em tom de sussurro um determinado pedido era pronunciado. Identificadas às estruturas de participação, a resolução da situação problema seria encontrada: passamos a cooperar com o processo não mais protelando com interrupções tão *necessário* silêncio. Incontestável foi ao aproveitamento do tempo.

Sobre Gumperz e a sua visão de inferência situada comenta Miranda (2000: 25):

[...] Gumperz devota suas atenções para o contexto enquanto uma pista para os processos de inferência, estudando as pistas contextualizadoras do discurso através das quais o contexto é suscitado [...].

Ao trabalhar com a noção de *evidência empírica de cooperação social* independente de qualquer categorização social apriorística, Gumperz diferencia-se das abordagens tradicionais da sociolinguística. Enquanto em Labov⁶⁴ variedade de fala e comportamentos individuais são explicados a partir de critérios não-lingüísticos tais como residência, classe social, profissão etc., em Gumperz (1982) importa a interação oral como enquadre, os significados implícitos das pistas de contextualização, as diferenças interpretativas como fatores também potencialmente capazes de refletir variações significativas em termos de origem social.

Ampliando a visão de Gumperz sobre inferência situada, Goffman reveste de importância o momento interativo, chegando a argumentar que o indivíduo é uma construção interativa. Em seus estudos sobre a “apresentação do eu”, desenvolve a noção de face.

⁶³ Hymes denominou competência comunicativa o modo como a pessoa percebe e categoriza as situações sociais de seu mundo e como ela ajusta o seu modo de falar de acordo com essas mesmas situações.

⁶⁴ A sociolinguística é tida como uma das subáreas da lingüística que estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala. Tal área de conhecimento tem no lingüista William Labov seu precursor. É tipicamente laboviana a prática da análise correlacional de base quantitativa. Sobre os postulados teóricos e ferramenta estatística da sociolinguística variacionista cf. Mollica (org.). Introdução à sociolinguística variacionista. Rio de Janeiro, cadernos Didáticos UFRJ, 1987.

Segundo Goffman (1970,1976), “A face se define como um comportamento que estabelece, realça, ameaça ou diminui as imagens e/ou identidades dos interlocutores” (Miranda, 2000:48). Observa ainda Goffman que “em qualquer encontro ‘face a face’, os participantes estão permanentemente introduzindo ou mantendo enquadres que organizam o discurso e orientam com relação à situação interacional”. O conceito de enquadre é um dos princípios básicos para a análise da interação. Segundo Goffman, o enquadre formula a metagemagem a partir do qual situamos o sentido implícito da mensagem. Importante observar que tal conceito, o de enquadre, remonta a Gregory Bateson e à noção de *frames*, conforme assevera Miranda (2000:50):

Em obra intitulada *Frame Analysis* (1974) GOFFMAN toma a GREGORY BATESON o conceito de *frame* (moldura comunicativa, em nossos termos) para designar esse conjunto de conhecimentos estruturados sobre eventos interativos e, mais tarde, o desenvolve, chegando a uma perspectiva dinâmica desse conceito através da noção de *footing* (1979).

Portanto, quem analisa a questão das interações comunicativas não pode prescindir dos esclarecimentos concedidos pelo conceito de *frame* (a que traduzimos como *molduras* – v. Simões)⁶⁵. Em *The theory of play and fantasy* (1954 / 1985), Bateson formula uma teoria que vai contribuir significativamente não apenas para a análise das interpretações comunicativas, mas para a própria reflexão sobre a natureza da comunicação.

Observando a capacidade que as pessoas tinham de, num zoológico, discernir entre o que seria uma brincadeira ou um combate entre macacos, Bateson verificou que a ausência de tal percepção significava, nos seus pacientes psiquiátricos, a impossibilidade de segmentar o discurso quando o mesmo alterava entre o real e o fantasioso. Ao conjunto que nos permite a compreensão de dada mensagem em situações de interação, ou seja, interpretar falas, ações, mudanças e o grau de ambivalência presentes no jogo interativo, denominou Bateson *frame*.

Analisando os *frames* comportamentais Bateson (1985: 138) assim o descreve:

A percepção de ‘frames’ se dá por um processo inconsciente, mas que permite ao observador inferir o que destaca a figura do fundo, como uma moldura destaca um quadro da parede. A moldura não faz parte do quadro, mas permite que se reconheçam os pontos relevantes que destacam a figura do fundo.

Chiavegatto (1993:70-71) discorrendo sobre a noção de *frames* como conjunto de sinais, observa a interdependência entre *frames*, ou seja, a necessidade de *frames* sobre *frames* para que um *frame* seja, como processo mental lógico, percebido e interpretado. Traduzimos o termo *frames* como *enquadres ou molduras*, como diz Simões.

Em consonância com Bateson (1985:138), Chiavegatto concebe um *frame* como processo interpretativo inconsciente, manifesto pelo sujeito; o *frame* seria parte de *um sistema de premissas*, cuja eminência no processo comunicativo consistiria em cooperar com o

⁶⁵ SIMÕES, Darcilia. “Os textos e a construção de imagens. Comunicação no VI Congresso Latinoamericano de SEMkiótica – IV Congresso Venezolano de Semiótica – Maracaibo, 2005.

observador na hierarquização de mensagens, ou seja, na identificação dos pontos relevantes que destacam a figura (quadro) do fundo (contexto), com proeminência daquela sobre este.

Nenhum sinal isoladamente, implícito ou explícito, define um “frame”. Há, sim, conjuntos de sinais que dão ao receptor instruções que dirigem a sua atenção para entender as mensagens incluídas como “frames”. Cada mensagem metacomunicativa é interpretada a partir da percepção de um “frame”, a partir de sinais “impressos” nas mensagens, por destaque da figura do fundo. (CHIAVEGATTO, 1993:71)

É premissa fundante, nesse trabalho, que distintas cosmovisões geram distintos enquadres. Assim, do intuito de elaborar um material didático em língua portuguesa para os *akwẽ* (com o postulado de que distintas cosmovisões geram distintas perspectivizações) emerge a necessidade, no trato analítico, de considerar a maneira como se sobrepõe ao sedimentado o novo. É o que investigamos no processo de mesclagem, descrito a seguir.

Recriar implica sobrepor ao sedimentado o novo, reformulando-o, e produzindo, assim, um novo conhecimento de mundo. Há um conhecimento pressuposto, inferido, que se reinterpreta, construído cultural e interativamente. A esse processo cognitivo gerador dessa dinâmica, denominamos mesclagem conceptual de valores. Segundo Miranda (1999:89), a mesclagem “é um processo cognitivo que opera sobre dois espaços mentais (...) para obter um terceiro espaço — o domínio mescla. (...) O domínio mescla estruturas parciais dos domínios-fonte e tem uma estrutura emergente própria”.

Sobre o processo de mesclagem, observa Chiavegatto (1999:110):

[...] quando dois ou mais sujeitos conversam, integram, assumem e contestam um a voz do outro em tempo real. Assim, há um entrelaçamento de correlações entre domínios cognitivos, esquemas genéricos, modelos cognitivos idealizados configurando o processo de mesclagem.

Nesse sentido, aceitar o desafio de produzir um material didático que admita a imprescindibilidade do uso e do contexto nos processos de significação demanda, de certa forma, extrapolar os ditames postos pela tradição estruturalista. Nos termos postulados pelo sociocognitivismo, encontramos, na obra de Santos (2002) variados e significativos exemplos de relações sócio-culturais, cognitivas e lingüísticas como fatores constitutivos da linguagem. À guisa de ilustração, focalizamos um episódio envolvendo um indígena *akwẽ*, em que emerge, na análise, o fenômeno da mesclagem, em flagrante advertência da complexidade presente nas configurações discursivas de interpretações interétnicas.

Certa feita, ao perguntarmos a José Marinho Xerente, um indígena funcionário da FUNAI, qual seria o seu nome em *akwe*), percebemos no seu semblante visível constrangimento. Rejeitando o nome disse-me ele: *meu nome não dá certo não* (...). Devido à nossa curiosidade acabou pronunciando-o: *Srênõku*. Em xerente, o significado deste nome está relacionado a *passarinho*. Mas agora, pragmaticamente, o sentido construído na interação pelo sujeito tem novo enquadre: o sentido pejorativo ou estigmatizado da sílaba *ku* em língua

portuguesa. Para que esta assertiva seja observada, leiamos a entrevista⁶⁶ com Moacir *Srêpawê*:

Quadro 11 - Registro de parte da entrevista com o informante *Srêpawê*, em 20.01.2002.

I2- O nome do José Marinho.
 D-Alair, como é que você falou ontem que era o nome de Zé Marinho?
 I1- É *Srênõku*.
 D-Isso, aí eu ouvi dizer que ele não queria, não sei se você ouviu isso?
 I1- Já ouvi dizer isso também. Ele passou pra *Sizapi*.
 D-Que ele trocou o nome dele por que...
 I1- Esse “*Ku*” lá no meio de *Ktuanõ* é um nome muito feio. Aí Zé Marinho não gostava deste nome, aí mudou pra *Sizapi*.
 D-Huhum.
 I2- Esse aí é um nome feio né?
 I1-E aí Zé Marinho como lida muito lá no meio de *Ktuanõ*.
 I2- Aí mudou, ele mesmo mudou o nome do,
 D - Do *akwê*
 I2- Aceitou o nome do tio dele, *Sizapi*.
 D- Era *Srênõku* .. . meio de *Ktuanõ*
 I2- Agora que SUPERP.
 I1- *Srênõku*... Parece que este *Srênõku* ninguém mais tem esse nome
 I2- Agora esse nome SUPERP.
 I1- Ninguém gosta desse nome.
 I2- Ninguém, eu mesmo não aceitava também.
 I1- Pois é. Parece que este nome, eles já nem colocam mais.
 I2- Ninguém não aceita não.

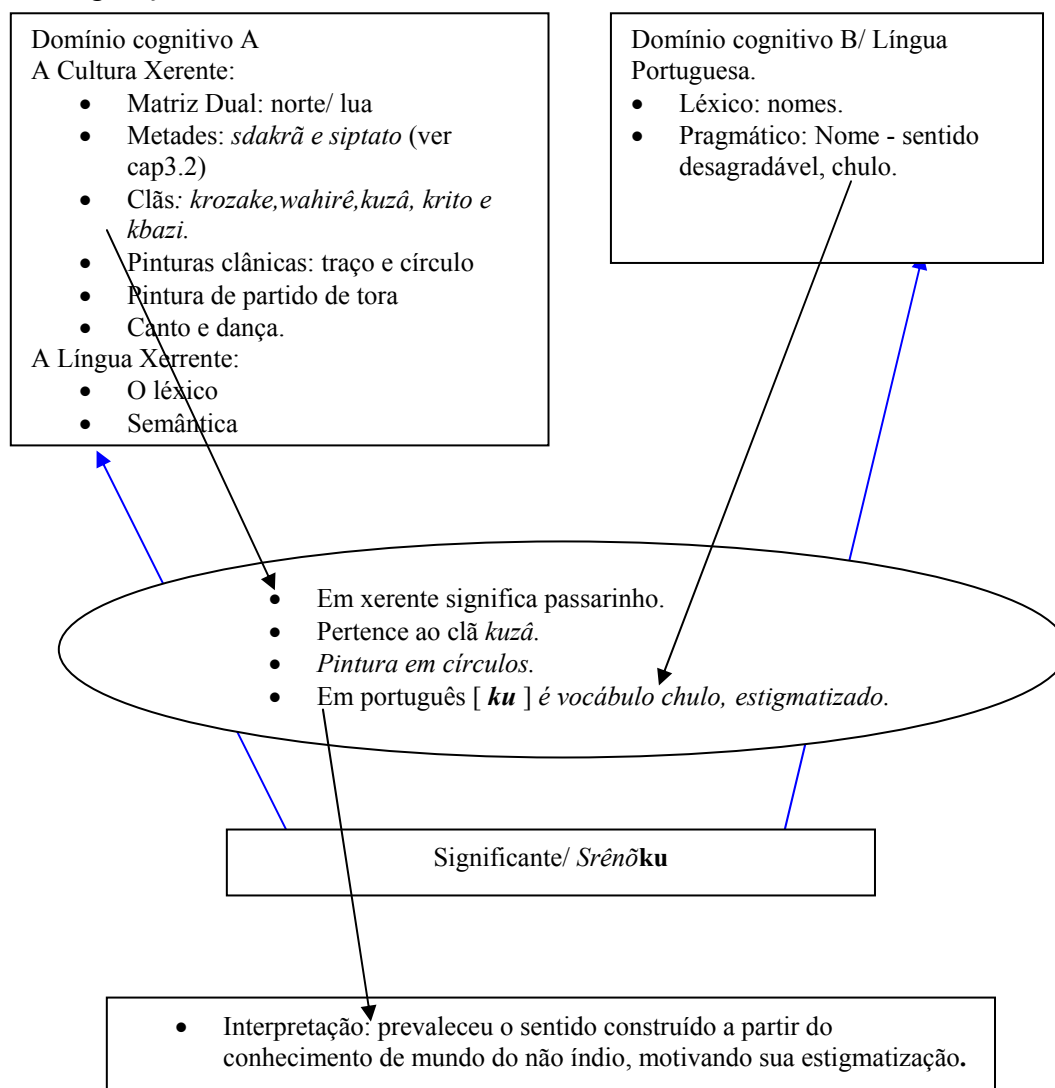
Em texto intitulado “Construções e funções no discurso jornalístico: o processo cognitivo de mesclagem de vozes”, Chiavegatto (2002: 3; 7) estuda a questão da função do processo de mesclagem de vozes. Afirma a autora⁶⁷:

[...] o processo de mesclagem de vozes é um dos mais poderosos recursos de mascaramento e/ou desvelamento de ideologias na linguagem. (...) A escolha de um modo e não outro de mesclar as vozes, levando em conta o contexto em que se realiza tal processo, engendra significados. [...] Na mescla processam-se novas relações. Elas emergem a partir das combinações que se efetivam entre as entidades que se integram no espaço emergente. As novas relações são complementadas na situação comunicativa na qual o espaço em que se atualiza. As entidades na mescla são reprocessadas e significados originais se constroem.

A fim de melhor expor o que dissemos, vejamos a figura a seguir:

⁶⁶ Ver Anexo C – CD.

⁶⁷ In ‘da.linguagem.nom.br’.

Figura 15 - Configuração do nome *Srênõku*

O episódio relatado exemplifica a convergência de vários aspectos: o nome xerente não é apenas um *substantivo próprio*, significante esvaziado em si mesmo. Também não é uma expressão lingüística estanque, isolada de um contexto histórico e étnico. Na verdade, compreendemos que ao pronunciar um nome xerente, o indígena ativa domínios cognitivos diferenciados – a dança, a música, a letra, a associação, o clã, a metade, o histórico, a identidade étnica, sua cultura social, cognitiva e ideológica, sua opção estética, enfim, há, para compreensão desse nome, um entrecruzamento de diversas semioses que passam por esse sujeito cognitivo e pela informação implícita que o mesmo processa de acordo com o seu desejo, conhecimento e grau de aculturação (ver Santos, 2002).

Quando o indígena José Marinho rejeitou seu nome em xerente, ele estava de fato se representando para a sociedade envolvente⁶⁸, com a qual convive de forma intensa por ser

⁶⁸ Envolvente = não-índia

motorista da Funai. Curiosamente, consta de nossos registros durante o tempo em que fomos chefe de posto da FUNAI um episódio envolvendo este *akwê*. A terra xerente, apesar de demarcada pelo Governo Federal, estava sendo arbitrariamente invadida pelo governo do Estado do Tocantins, que construía enorme ponte sobre o Rio do Sono para viabilizar asfalto e trânsito de caminhões, cortando a terra indígena⁶⁹

Figura 16 – Parte da Organização-Resistência dos xerente na luta pela terra, sob a ponte em construção.



A FUNAI implantou (com ordem de serviço e diárias pagas) uma barreira de fiscalização sob a ponte em construção. Ao chegarem centenas de índios xerente para o embargo das obras, foi o índio José Marinho o primeiro a, aos brados, abandonar o posto gritando: “É caixão, é caixão...” (ora, nem o hábito rígido de enterrar seus mortos em caixões o xerente tem). No apagamento do nome *srênõku*, a hipótese de inserção do sujeito numa determinada moldura comunicativa⁷⁰, na qual emerge outra perspectiva cultural a partir da intenção de renúncia do seu universo étnico original, exercendo, assim, um específico e dramático papel na interação comunicativa. Salomão (2000:71) comentando a etnometodologia de Goffman, diz-nos que não dá para entendermos as interações humanas a não ser como representações, como dramas.

[...] É Goffman quem diz que o encontro é sempre drama, embora possa prevalecer nele a dimensão de jogo (predomínio dos objetivos locais) ou de rito (predomínio das normas que garantem sua coesão interna).

⁶⁹ Cf. Santos 2002:109-112.

⁷⁰ Molduras Comunicativas são “frames” de interação (Tannem & Wallat 1987:59).

Onde quer que você se encontre, você está representando um papel. Você vai ao longo do dia representando papéis (pai, professor, acadêmico, condômino...) e esses papéis só são exercidos, por conta das relações estabelecidas. Então, Goffman diz que toda interação humana é drama, e esse drama pode ter um outro feitiço predominante. Quando os atores estão na tentativa de fazer prevalecer um objetivo determinado, esse drama é também um jogo.

Há um outro drama, que se instaura quando as relações interpessoais, as relações comunicativas, ao invés de se exercerem na tentativa de estabelecer objetivos, fazem-se para confirmar a coesão do grupo.

Basicamente, o que faz uma situação comunicativa? Reforça as relações intergrupais. Nesse caso, o drama tem uma dimensão preferencial de rito, sendo que Goffman fala de três coisas: *Drama, Jogo e Rito* (cf. Santos 2002:58ss.). Ele diz que estes três fatores são essenciais, se você quer entender o que se constrói com a ação comunicativa.

A percepção dos estudos etnográficos interacionais revelou-se adequada à presente tese, *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwê-xerente*. Ao traçarmos, como linha mestra, uma concepção de linguagem fundamentada na interpenetração entre língua, interação e cultura, inexoravelmente, colocava-se em questão a necessidade de acoplar a tal concepção de linguagem um programa metodológico que propiciasse abordar o contexto de uma interação que se embute nas construções lingüísticas.

Buscando a correta identificação das múltiplas semioses⁷¹ que o ensino de língua portuguesa para um grupo indígena encerra, foi na abordagem sócio-cognitiva, que encontramos a perspectiva teórica adequada para tratar das possíveis relações de ordem interacional que precisam estar presentes no ensino de português para os *akwê*.

Salomão (1999: 8 e ss), discorrendo sobre as premissas básicas da hipótese sócio-cognitiva da linguagem e as idéias de tal referencial teórico sobre a construção dos sentidos, observa que, na história da lingüística, no Século XX, apesar de aspectos fundamentais da linguagem serem trabalhados por grande número de estudiosos distribuídos em distintas disciplinas científicas⁷², houve sempre oscilação entre duas tendências básicas, a saber:

1. A língua como sistema;
2. A linguagem como capacidade de um sujeito cognitivo.

A língua como sistema remonta a dicotomia saussuriana língua/fala (1916) e à decisão tomada pelo mestre de Genebra em excluir do campo da lingüística a fala, julgando-a

⁷¹ Semiose - conceito de Charles Sander Peirce que significa processo de geração de signos sobre signos (ver Chiavegatto, 2000:32).

⁷² Mais destacadamente na lingüística, na Antropologia, na Psicologia, Sociologia e Filosofia da linguagem.

circunstancial e variável. A noção de língua, como sistema abstrato e fato social, vem associada à corrente lingüística estruturalista.

Já na segunda metade do Século XX, ao longo dos anos 60, com o surgimento da gramática gerativo-transformacional de Noam Chomsky, não obstante o mérito advindo de uma teoria da linguagem não apenas descritiva, mas, sobretudo explicativa, o neo-estruturalismo gerativista considerava a linguagem como capacidade de um sujeito cognitivo, falante-ouvinte ideal, em detrimento de fatores que envolvem a *parole* como expressão da *langue*, a participação do contexto nos processos de significação e a dinâmica das interações dentre outros.

Miranda (2000:21), reconhecendo o mérito das contribuições oriundas das correntes analíticas formais para os estudos lingüísticos, no entanto observa:

Sem deixar de considerar, nos limites de sua tarefa, as contribuições dessas vertentes analíticas formais à compreensão da expressão lingüística... o fato é que a Lingüística Moderna do Século XX, ao estabelecer a *Langue* (SAUSSURE) e a **Competência** (CHOMSKY) como seu objeto, mantém-se encapsulada nos limites do sistema, deixando como resíduos de análise a *Parole* ou o **Desempenho**, que fornecem dados relevantes, mas não determinativos em termos das exigências de cientificidade postas por este paradigma. Tais dados são relegados, então, a objeto de outras teorias tais como a psicológica, a antropológica, a histórica, a política, a literária.

Salomão (1999:11) observa que, em ambos os casos (A e B), são mantidos absolutamente fora de foco um elemento importante: a condição da possibilidade de inovação pelo sujeito: “(...) assim como Saussure vê a linguagem como **sistema social desencarnado**, Chomsky a vê como *capacidade-de-ação* de um sujeito também **desencarnado** da sociedade ou do contexto em que atua”.

Tendo como premissa a flexibilidade das línguas naturais bem como a presença de elementos étnicos e subjetivos intrinsecamente ligados no fenômeno da nomenclatura xerente, o presente trabalho parte do princípio de que as construções e funcionamentos lingüísticos são motivados por processos cognitivos e sociointeracionais. Chiavegatto (2000:31) assevera “[...] a necessidade de integração entre o cognitivo e o social para a adequada descrição do funcionamento da gramática das línguas naturais”, e Miranda (2000:32) diz que a hipótese sócio-cognitiva conjuga reflexões cognitivistas da significação com a contribuição de estudos interacionistas; como afirma Salomão (1999: 64-65):

[...] postular a linguagem como operadora da conceptualização socialmente localizada através da atuação de um sujeito cognitivo, em situação comunicativa real, que produz significados como construções mentais, a serem sancionadas no fluxo interativo. Em outras palavras, a hipótese guia é que o sinal lingüístico (em concomitância com outros sinais) guie o processo de significação diretamente do contexto de uso. Pela sua ênfase equilibrada em todas as fontes de conhecimento disponíveis (gramática, esquemas conceptuais, molduras comunicativas), esta hipótese denomina-se sócio-cognitiva.

Do exposto, inferem-se possíveis contribuições dos estudos de comunicação intercultural para o campo da Educação. Julgamos particularmente imprescindíveis, para a

educação escolar indígena, reflexões em torno de temas como *a cognição do ponto de vista dos estudos da linguagem, a relação língua-etnicidade, o jogo interacional no cenário interétnico* etc. Evidentemente, em uma dimensão teórica plural, procuramos perpassar aos temas abordados (como *a educação escolar indígena; o ensino da língua nacional e a comunicação intercultural*), a noção de que a transmissão de conhecimentos passa, inevitavelmente, pelas questões da linguagem. A seguir apresentamos um outro campo de conhecimentos que julgamos poder contribuir com os ganhos práticos perseguidos nessa tese: A Lexicografia e os Estudos da Tradução.

2.4 Português, interculturalidade e tradução

É preciso criar novas maneiras de ler, é preciso confrontarmo-nos aos arquivos, ao discurso documental, é preciso fazer frente às coisas a saber, do mundo (asséptico) do semanticamente normal. É preciso atravessar a vontade pragmática do sujeito para “ouvir” nessas palavras outras palavras, colocando o dito em relação ao não-dito, o dito aqui com o que se diz em outro lugar [...], para se compreender que os sentidos estão inexoravelmente postos em gestos de interpretação. (E. Orlandi, 2002:119)

Damrme) kmã spikra é uma expressão na língua indígena *akwe)-xerente* e significa *traduzir*. Importa considerar, nessa seção, de forma breve, algumas premissas teóricas da terminologia, com vistas à elaboração de um pequeno glossário regional, cuja finalidade seria a de ajudar os estudantes indígenas de língua portuguesa a identificarem o sentido de algumas palavras não facilmente encontradas em dicionários escolares de português, face especificidades diatópicas, fenômeno comum a todo idioma vivo.

Utilizamos, em nossa bibliografia, como fontes de referência de dicionários escolares, a quarta edição revista e ampliada do *Minidicionário Aurélio, PNLD 2003* e o *Minidicionário Luft* publicado em 1991, ambos com circulação considerável nas escolas do Estado do Tocantins. Insere-se ainda de forma exclusiva, em nossa pesquisa, como fonte documental de regionalismo, o *Dicionário Regional do Tocantins* produção independente por Jurive N. Viana, datado de 1983.

Em artigo intitulado “Dicionários do Português: da tradição à contemporaneidade” Biderman (2003:61) tece os seguintes comentários a respeito de alguns dicionários gerais de língua portuguesa:

A edição de 1986 (Ferreira, 1986) contém 43 verbetes. Essa nomenclatura inclui um significativo número de neologismos e estrangeirismos, de termos técnico-científicos, de palavras desusadas e obsoletas,... literários raros, muitos lusitanismos e ainda um número

imenso de regionalismos do Brasil, os quais Aurélio marcou como brasileirismos, num total de 24.632. geralmente o dicionarista registrou a região do país em que o vocábulo seria usado. Carece, porém, de critério nesse caso também. Não indicou nenhuma de suas fontes documentais em que teria colhido tais regionalismos. Ora, os glossários e os vocabulários de regionalismos publicados no Brasil, nos Séculos XIX e XX, com poucas exceções, não são fidedignos. Seja como for, Mestre Aurélio jamais registrou suas fontes de recolha, o que seria indispensável para um dicionário geral da língua com autoridade. (...) O dicionário Houaiss (2001) revela desconhecimento da Teoria Lexical, Gramatical e Lingüística.

Exatamente aqui, enfrentamos o velho dilema *teoria& prática*. Para além de uma produção intelectual, o enfoque adotado neste trabalho é eminentemente pragmático: interessa-nos a possibilidade do início de um glossário bilíngüe que circule entre os estudantes xerente. Todavia, isso não significa ignorar o profícuo debate epistemológico que permeia o atual campo de estudos da Terminologia. Em âmbito teórico, um repensar crítico sobre os postulados da Lexicografia e da Terminologia⁷³ oportunizou a descoberta de alguns nomes. Na Terminologia: Apresjan (2000), Barros (2004), Biderman (2002), Cabré (1992), Castillo (1998), Finatto (2002), Grefenstotte (The WWW as a Resource for Lexicography), Henriques (2003), (Honório (2000), Pires (1998), Krieger (2000) e Maciel (1998).

Na Lingüística Cognitiva, remetendo a análise da língua a uma instância de conceber a linguagem e, portanto, o material lingüístico, segundo processos cognitivos e fatores de ordem sócio-culturais, temos estudiosos como Chiavegatto (1993, 1999, 2000, 2002, 2003), Ferrari (1998), Miranda (2000), Ribeiro (1998), Rojo (1997), Salomão (1997, 1998, 1999, 2001), dentre outros. Nos Estudos Tradutológicos, Aubert (1993), Camargo (1993) Coulthard (1991), Milton (1993), Rodrigues (1994), Simões (desde 1991) entre outros.

No que tange à Terminologia, Krieger (2000:58-59) em texto intitulado “Terminologia revisitada”, apesar de reconhecer as contribuições da teoria clássica da Terminologia, como consolidadora do campo de conhecimento, não deixa de observar a necessidade de se adotar aquilo que ela denomina *aparato teórico inovador*. Nas palavras de Krieger:

Em síntese, a concepção de domínio de conhecimento, como contexto que confere especificidade terminológica a uma unidade lexical, desvincula as projeções do conhecimento de sua materialidade e de seu funcionamento discursivos, ao modo de uma dicotomia entre linguagem e pensamento. Mais do que cruzar a fronteira do estático, isso significa acolher o dinamismo e a complexidade dos fatos da linguagem. Assim, a passagem do domínio, ou seja, do privilégio aos esquemas conceituais das ciências e das técnicas, para o texto e o discurso consiste num dos mais importantes pontos de revisão dos estudos terminológicos. (...) Com efeito, com a adoção de paradigmas epistemológicos distintos, assentam-se as bases para uma teoria da terminologia que privilegia os aspectos comunicativos dos léxicos e das linguagens especializadas em todos os níveis e em toda sua abrangência (...) Ao mesmo tempo, o conjunto dos princípios de uma teoria da Terminologia, efetivamente de caráter investigatório, compreende sua pluralidade constitutiva, como ângulos complementares e não antagônicos no propósito de dar conta do fenômeno terminológico. Sob esse eixo, convergem os aspectos lingüísticos cognitivos e sociais de que se ocupam os estudos terminológicos.

⁷³ No Curso “Teorias e práticas de Lexicografia, Lexicografia e Terminologia” ministrado pelo Prof. Dr. Cláudio Cezar Henriques. DO UERJ 2004.

De fato, essa nova conceituação da terminologia, dinâmica em sua essência, adota um paradigma epistemológico absolutamente abrangente. Com efeito, ao discorrer sobre o caráter inter e transdisciplinar da terminologia⁷⁴ Maciel (1998: 39) reitera nossa percepção. Como voz de autoridade, o que igualmente se verifica em Krieger (2000:48), Maciel alude ao fato de Wüster⁷⁵ ter colocado mesmo a Terminologia “numa zona fronteira entre a Lingüística, a Lógica, a Ontologia, a Ciência da Informação e as Ciências Exatas e Biológicas”.

Esse olhar a que Krieger (2000:48) denomina *constituição multifacetada* a princípio poderia ser alvo de interesse, na consecução da presente seção. Poderia mas não é! Nosso foco de interesse é a elaboração de um glossário bilíngüe que enriqueça o manual de ensino da Língua Portuguesa a ser elaborado, para ajudar a alunos e professores na escola indígena xerente. Por isso, estabelecemos um recorte: importa-nos considerar, ainda que de maneira sucinta, em sua possível relação com a Terminologia, os estudos de Interculturalidade, a Lingüística Cognitiva e as reflexões da Tradutologia:

- Interculturalidade — Ratificamos aqui o princípio de que, para chegarmos à condição básica de superação das adversidades inerentes à elaboração de um glossário bilíngüe-bicultural, faz-se necessário o reconhecimento apriorístico da importância do binômio língua-cultura. Se tomarmos os exemplos apresentados em Santos (2002: 19)⁷⁶ como referência, constataremos, de forma inequívoca, que não basta descrever a língua. É preciso conhecer o povo e a sua cultura. Mas a chave para esse conhecimento sempre foi e sempre será a língua, o que requer o seu aprendizado.
- Lingüística — Do exposto, emerge um claro entrelaçamento entre língua e cultura. Valida-se nossa crença na análise das marcas de posse no substantivo xerente e na constatação da intrínseca relação entre a língua e a perspectiva que o xerente tem da realidade ao seu redor (cf.cap. 5).

A esse respeito, Chiavegatto (2000: 36) afirma:

As construções gramaticais são combinações estruturais que ativam relações entre os conhecimentos que temos na mente e a natureza das situações comunicativas em que se atualizam. Elas têm, então, a função de ativarem a construção dos sentidos da linguagem, um processo dinâmico em que se correlacionam os elementos formais que as estruturam e os conhecimentos que os falantes têm arquivado em domínios mentais.

Dessa forma, no cômputo da teoria lingüística observamos que, tal qual os funcionalistas internalistas, a gramática da língua xerente é semanticamente dependente, e

⁷⁴ Apresentado em V Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, Porto Alegre, UFRGS 31/08-04/09/1998.

⁷⁵ Wüster é, segundo Maciel, o iniciador dos modernos estudos terminológicos.

⁷⁶ Diz respeito aos 21 termos utilizados para designar abelhas na língua xerente.

cognitivamente motivada. O enunciado lingüístico sofre a interferência dos processos cognitivos. O processo gramatical é gerado na mente de um homem que vive em sociedade e está imerso em uma cultura; tais aspectos são parcialmente explorados no item a seguir:

- Estudos tradutológicos — Atuando como professor de Língua Portuguesa na escola indígena *Srêmtôwê*, constatamos a perplexidade que causava aos alunos xerente a leitura de fábulas. Sabíamos da possibilidade de animais falarem a partir da descrição que fizemos de alguns mitos xerente (ver Anexo B). Não entendíamos o porquê de desdenharem da proposta das histórias até equacionarmos a reação da informante que pacientemente insistia: “*kubadi* não quer dizer canoa. Tem canoa!”, em que ficava patente a prioridade que se confere ao pensamento relacional concreto na cultura xerente. O mito é real, fábulas não!

Esse fato exemplifica tal afirmação: Chegando à aldeia, preocupados em ser gentil com os índios xerente, antecipamo-nos a buscar, na língua, a palavra que traduzisse *gratidão*. A dificuldade em descobrir na língua uma palavra equivalente propiciou-nos a constatação de que é extremamente difícil a localização no léxico xerente, de quaisquer palavras que expressem conceitos abstratos⁷⁷.

Um dos pesquisadores, que mais se destacou no objetivo de entender os povos tribais, Franz Boas (1965: 196), há mais de três décadas, já houvera afirmado:

O homem primitivo, ao conversar com seu semelhante, não tem o hábito de discutir idéias abstratas. Seus interesses concentram-se nas ocupações do dia-a-dia; e quando tocam em problemas filosóficos, estes aparecem ou em relação com indivíduos específicos ou nas formas mais ou menos antropomórficas das convicções religiosas. É muito difícil que nas expressões orais dos povos primitivos se fale sobre qualidades desvinculadas do objeto ao qual pertencem ou sobre atividades ou estados desvinculados da idéia do agente ou do sujeito em determinado estado. Assim, o índio *kivakiutle* não fala sobre a bondade como tal, embora possa muito bem falar da bondade de uma pessoa. Ele não falará do estado de felicidade independentemente da pessoa que se encontra nesse estado. Não fará referência à capacidade de enxergar sem designar um indivíduo que demonstre essa capacidade.

Em consonância com a percepção etnolingüística sobre a importância e constituição das línguas naturais para a compreensão das culturas encontram-se as preocupações da lingüística funcional cognitiva que considera encontrarem-se na cognição e na interação social, fatores indispensáveis à adequada compreensão a respeito da forma e funcionalidade das construções lingüísticas.

⁷⁷ Fundamenta tal assertiva o léxico obtido a partir do questionário padrão do Museu Nacional. (Anexo D).

Figura 17 - Ancião discursa na coroação dos *pêkwa*⁷⁸.



Chiavegatto (2000:2), discorrendo sobre as relações entre experiências e a constituição das línguas naturais observa:

[...] podemos entender porque muitos pesquisadores contemporâneos retomam a investigação sobre o papel da experiência na constituição da gramática, idéias que já permeavam as discussões sobre as relações entre línguas e culturas no texto pioneiro de Sapir (1921) *A linguagem*, e que, em sua versão mais extremada, constituíram o fundamento da Hipótese Sapir-Worf (Worf 1956) ou Teoria da Relatividade Lingüística (Lyons, 1981:278), atualmente rediscutida pelos cognitivistas à luz do progresso do conhecimento científico acerca das relações entre cognição e linguagem.

Para examinar os diferentes aspectos presentes na correlação entre experiências sócio-culturais e construções lingüísticas, *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwẽ-xerente* é uma pesquisa que julga necessária a interpenetração entre língua, interação e cultura para a elaboração de um *Glossário regional escolar Português-Akwẽ-Xerente*. No âmbito da teoria da tradução, tal perspectiva demanda uma abordagem interdisciplinar, em que se reconheça a importância de informações oriundas de outras ciências sócio-humanas, tais como a Filosofia, as Teorias da Comunicação, a Estilística Comparada, a Semiótica, etc. sem que haja, contudo, a pretensão de exaustividade ou “verdade última” quando se sabe que tudo que circunda o fenômeno da linguagem é produção humana, difícil de delimitar. Afinal, o homem que a produz é ele mesmo, inerentemente heterogêneo, complexo, incompleto.

Talvez surja daí a intenção dos que concebem a neutralidade do tradutor na prática tradutológica. O fato é que, muitas vezes, diante da tarefa que se lhe impõe, acaba a figura do tradutor desgastada, alvo de interesses conflitantes. Nas palavras de Aubert (1994:84):

⁷⁸ Foto: Ariemar - Revista Procambix- 2004

Como se pôde verificar nos capítulos precedentes, as exigências – lingüísticas, culturais, sociais, comunicativas, subjetivas – colocadas à tradução são freqüentemente conflitantes, contraditórias. Diante de tal situação, a visão do tradutor como sujeito a uma multiplicidade de servidões implicaria como que seu “esquartejamento”, sua aniquilação e, no limite, a impossibilidade de satisfazer de maneira integral a qualquer uma das múltiplas exigências postas ao ato tradutório. A anulação de sua presença, o requisito de “apagamento”, constitui, portanto, caminho certo e predeterminado para prê-julgar o tradutor como intrinsecamente incompetente e seu trabalho como inevitavelmente inadequado.

Julgamos que a pessoa do tradutor, bem como a teoria adotada (entre outros inúmeros fatores) são significativos nos possíveis resultados. Nesse sentido, encontramos numa das noções chaves da teoria da tradução contemporânea, a chamada *noção de equivalência translêmica*, metodologia adequada aos nossos anseios. Essa abordagem, de cunho multidisciplinar, leva em conta questões como a unidade da tradução, a análise textual aplicada à tradução, a idéia de *inequivalência*, bem como a relatividade inerente ao próprio conceito de tradução. Tal modelo acaba por contemplar aspectos lingüísticos, sociológicos, pragmáticos, históricos e ideológicos como condicionadores de todo projeto de tradução. Tal perspectiva, no que se apresenta análoga aos estudos sócio-cognitivos, permite construir-se um marco metodológico e conceitual perfeitamente adequado as nossas necessidades nesta seção.

No que tange à comunicação textual, alguns parâmetros da noção de equivalência são aproveitados na análise e tradução do *corpus*, a saber:

- Intencionalidade — diz respeito ao objetivo, a intenção, a atitude do emissor no que tange ao objetivo do seu texto, isto é, o resultado que busca.
- Aceitabilidade textual — denota o grau de tolerância e resposta do leitor ante o texto meta⁷⁹.
- Situacionalidade — assegura “a correlação texto-contexto de situação”.

Nas palavras de Rosa Rabadan (1991: 207)⁸⁰.

[...] situacionalidade - que no texto se manifesta no registro – e assegura a correlação texto-contexto de situação. Este parâmetro apresenta uma zona muito ampla de influência, desde a eleição do “campo” (ligado a intencionalidade) a de meio (que apresenta implicações de aceitabilidade) – por exemplo, a tolerância do receptor a um texto repetitivo, destinado a conferência, é menor se tal texto se lhe oferece de forma escrita – à adequação da forma expressiva ao uso natural dos receptores. (Tradução livre).

Para efeito de análise, destacamos aqui alguns procedimentos apontados por Rabadan (1991: 208)⁸¹:

⁷⁹ Ou seja, “reconstruído”.

⁸⁰ Rosa Rabadan, uma das principais estudiosas contemporâneas do mundo internacional da tradutologia, ligada à escola de Leon (ES). “situacionalidad - que en el texto se manifiesta en el registro – y asegura la correlación texto-contexto de situación. Este parâmetro presenta una zona muy amplia de influencia, desde la elección del “campo” (ligado a la intencionalidad) o del “medio” (que presenta implicaciones de aceptabilidad) – p. e. la tolerancia del receptor hacia un texto repetitivo, destinado a conferencia, es menor si tal texto se le ofrece de forma escrita – hasta la adecuación de la forma expresiva al uso natural de los receptores”.

⁸¹ “Como método de trabajo, seguiremos cuatro pasos: 1) análisis del TO, que nos llevará a la invariante metodológica; 2) análisis del TM, que revelará las “transformaciones” que ha sufrido el material lingüístico-textual. En ambos casos utilizamos

Como método de trabalho, seguiremos quatro passos: 1) Análise do T.O.⁸², que nos levará a invariante metodológica; 2) Análise do T.M., que revelará as “transformações” que tem sofrido o material lingüístico-textual. Em ambos os casos utilizamos o procedimento de quadros translêmicos por considerar que facilitam o processo analítico uma vez que permitem valorar as “modificações” que apresentam o T.M. em relação à invariante. O terceiro passo é a comparação propriamente dita: se trata de estabelecer os translemas a partir das representações lexicogramaticais – “equivalentes” e a partir deles comparar as relações translêmicas que se dão entre ambos os pólos e estabelecer de que tipo é a dominante. A quarta e última fase se ocupa de valorar os dados obtidos na comparação que nos levarão ao modelo de equivalência utilizado em cada caso. (Tradução livre)

Quadro 12⁸³ - Comunicação textual

POLISSISTEMA ORIGEM		POLISSISTEMA META				
SISTEMA ORIGEM		SISTEMA META				
AO	TO	TRADUTOR	TM	RM		
INTENCIONALIDADE ACEITABILIDADE				
AO-----TOs-----		COESÃO	-----TM	-----RMs		
INTERTEXTUALIDADE						
CONDIÇÕES SOCIOCULTURAIS ORIGEM		SITUACIONALIDADE			CONDIÇÕES SOCIOCULTURAIS META	

Legenda
POLISSISTEMA — Conjunto de co-sistemas semióticos inter-relacionados de forma dinâmica e regulados por normas históricas, em que se inscrevem todas as atividades behaviorísticas e sociais do ser humano, inclusive a tradução.
POLISSISTEMA ORIGEM — aquele em que se inscreve o Texto Origem (TO)
POLISSISTEMA META — aquele ao qual pertence e em que funciona de forma autônoma o Texto Meta (TM)
AO — Autor origem / TO — Texto origem/ TM — Texto meta / RM- Receptor meta

Reproduzimos, abaixo⁸⁴, quadro que ilustra a dificuldade inerente a qualquer teoria que trabalhe com a noção de *tradução exata, semântica de condições de verdade* ou que

el procedimiento de cuadros translêmicos por considerar que facilitan el proceso analítico a la vez que permiten valorar los “cambios” que presenta el TM respecto a la invariante. El tercer paso es la comparación propriamente dicha: se trata de establecer los translemas a partir de las representaciones léxicogramaticales “equivalentes” y a partir de ellos comprobar las relaciones translêmicas que se dan entre ambos polos y establecer de qué tipo es la dominante. La cuarta y última fase se ocupa de valorar los datos obtenidos en la comparación que nos llevarán al modelo de equivalencia utilizado en cada caso”. (Rabadan, 1991: 208)

⁸² Cf. legenda na próxima página.

⁸³ Quadro adaptado de Rabadán 2001:208.

⁸⁴ Quadro extraído de Santos (2002).

considere as estruturas lingüísticas impermeáveis à interferência das experiências compartilhadas pelos membros do grupo social.

Quadro 13 - Equivalência na tradução e expansão de sentido.

TERMO EM XERENTE	SENTIDO BÁSICO	EXPANSÃO DO SENTIDO
<i>kuiro</i> (Borduna)	Instrumento feito de madeira pau brasil, utilizado para abater caça, para defesa pessoal, etc. <i>Wa za kuiro tmã kamõ</i> (eu vou dar a borduna para ele) <i>wa</i> / 1º pessoa do singular <i>za</i> / partícula de tempo futuro <i>kuiro</i> / substantivo (borduna) <i>tmã</i> / pronome (para ele/ lhe) <i>kamõ</i> / verbo (dar)	Instrumento disciplinador <i>wa za kuiro tmã wasku</i> (eu vou ensiná-lo) <i>wa</i> / 1º pessoa do singular <i>za</i> / partícula de tempo futuro <i>kuiro</i> / substantivo (borduna) <i>tmã</i> / pronome (para ele/ lhe) <i>wasku</i> / verbo (mostrar)
danipkra krowi (embaixo da mão) <i>da</i> / marca de posse. <i>nipkra</i> / <i>sipkra</i> (mão)	Esconder algo debaixo da mão <i>sipkra krowi māt simēku</i> (Ele escondeu algo debaixo da mão) <i>sipkra</i> / mão <i>krowi</i> / embaixo de <i>nāt</i> / partícula de 3º pessoa(<i>nã</i>) +partícula de tempo presente(<i>tô</i>) <i>simēku</i> / verbo (esconder)	Coisas feitas às escondidas <i>danipkra krowi nāt kmã nã</i> (Ele fez as coisas as escondidas) <i>da</i> / pronome, ocorre com substantivos obrigatoriamente possuídos. <i>nipkra</i> / mão <i>krowi</i> / embaixo de <i>nāt</i> / partícula de 3º pessoa(<i>nã</i>) +partícula de tempo presente(<i>tô</i>) <i>kmã</i> / pfp / causativo <i>na</i> /pfp/ com
<i>dapto</i> ⁸⁵ <i>kutõ</i> (acabar com a origem)	Acabar com a origem <i>dapto kutõ</i> (acabar com a origem de alguém) <i>da</i> / partícula que ocorre com substantivos obrigatoriamente possuídos indicando a 3º pessoa do singular <i>pto</i> / origem <i>kutõ</i> / acabar	Matar <i>wa za aipto kutõ</i> (eu vou te matar) <i>wa</i> / 1º pessoa do singular <i>za</i> / partícula de tempo futuro <i>ai</i> / partícula de 2º pessoa <i>pto</i> / origem <i>kutõ</i> / acabar

⁸⁵ *Pto* - v. brotar, originar, germinar. O substantivo *ptokwa* (criador, originador, pai) traduz-se por Deus em xerente.

<i>hêsuka kumzu</i> (caderno sujo)	Caderno sujo <i>hêsuka kumzu</i> (caderno sujo) <i>kai sim hesuka kmzudi</i> (seu caderno está sujo) <i>hêsuka/caderno</i> <i>kumzu/ sujo</i> <i>kai sim / seu</i> <i>di/ está</i>	Dinheiro <i>hesuka kumzu kutõ</i> (acabou o dinheiro) <i>hêsuka kumzu/ dinheiro</i> <i>kutõ/ acabou</i>
---------------------------------------	---	--

O exposto até aqui implica uma visão interdisciplinar na tradução. Parece-nos que qualquer prática tradutora parte de um sistema que envolve, além de fatos lingüísticos, aspectos antropológicos, sociológicos e históricos; Tal fato ganha importância em nossa reflexão, à medida que se considere que a elaboração de um glossário bilíngüe bicultural implica prática tradutora.

Finda esta digressão teórica, voltemos especificamente à questão da elaboração do nosso pequeno glossário escolar português-xerente. Faz-se necessário, a nosso ver, um esclarecimento: embora reconheçamos o caráter preliminar do presente estudo, propusemos-nos tão somente proceder a um apanhado geral sobre o léxico falado nas cidades circunvizinhas à terra indígena *akwê*-xerente. Tal intuito resultou no pequeno glossário apresentado, por questões de ordem didática, no volume II desta pesquisa.

Considerável contribuição na elaboração de nosso *corpus* nos fora dada pelo informante *akwê* Lenivaldo *Srãpte*, do clã *Kbazi*, residente na aldeia do Salto, conselheiro da paz do povo *akwê*-xerente. Concernente à função de *conselheiro da paz*, leiamos⁸⁶:

A coroação dos *Pêkwa* foi uma das cerimônias que não se realizava há várias décadas, resgatada na *Dasipê* para marcar o renascimento da cultura Xerente. Para tanto, foi construída no pátio da aldeia *Krite* (recanto) a Casa do *Pêkwa*. – uma oca de palha de onde os escolhidos saíram para ser coroados pelo Conselho de Anciãos. Os *pêkwa* são escolhidos pelo comportamento exemplar e a decisão deles torna-se soberana nos conflitos internos da etnia. Pedro *Warõ*, da etnia *wahirê*, e Lenivaldo *Srãpte*, da etnia *Kbazi*, (foto) ambos da aldeia Salto, são os novos conselheiros da paz do povo Xerente.

⁸⁶ Publicação da revista Procambix, datada de setembro de 2004.

Figura 18 - Festa de coroação dos *pêkwa*⁸⁷



Por acreditar que o próprio indígena deva ser o protagonista em avaliar o que lhes interessa, transcrevemos entrevista⁸⁸ com o conselheiro da paz Lenivaldo *Srãpte*. Tal transcrição retrata, entre outras questões, o sentimento do jovem líder sobre a relevância dos estudos da língua portuguesa para o seu povo. Buscamos ilustrar, com o fragmento abaixo, o teor de tal entrevista:

⁸⁷ Foto: Marcos Shake- Revista Procambix- 2004

⁸⁸ Ver Anexo C – CD.

Quadro 14 – Parte da entrevista com conselheiro da paz Lenivaldo *Srãpte*⁸⁹.

(...) eu como índio né, estudo, não é fácil não, porque a gente tem que aprender muito, estudar bastante mesmo, porque vocês como o branco que como o branco sente a dificuldade dentro da sala de aula e a gente que é como índio aquela nossa língua, depois vem a língua português, depois vem aquela outra língua que vem de fora, assim, aí complica, assim, a cabeça da gente, a gente fica sem jeito, (...) português é bem diferente. E de hoje em dia como poucos índio eles estudam um pouco, mas interessante que eles aprendem um pouco, mas eles têm vergonha de conversar com o branco, porque às vezes eles podem errar alguma coisa, assim, mas o erro faz parte da vida; eu mesmo até hoje eu tenho meu segundo grau, mas eu tenho dificuldade de falar alguma coisa em português, eu tenho dificuldade de entender, mas eu entendo alguma coisa, mas aonde que eu quero, ainda não cheguei ainda, mas eu tô lutando, aí, eu vou lutar pra ver como é que eu posso fazer.

A presente seção resultou da tentativa de elaboração de um glossário regional escolar português-xerente dentro de uma moldura teórica de base interdisciplinar, a qual lançamos mão de instrumentais oriundos de domínios científicos diferentes, o que nos possibilitou contemplar o ato de traduzir “*Damrmẽ kmã spikra*” sob a ótica, dentre outras, da língua, da cultura, da história e do sujeito.

Considerando-se o número crescente de estudantes xerente de língua portuguesa (amparados pelo correto sentimento de revitalização de sua própria cultura nas últimas décadas), reputamos relevante iniciativa o início da elaboração do pequeno glossário regional escolar xerente-português⁹⁰, apresentado no volume II (Livro de leitura nº 1 unidade V), uma vez que tal língua indígena ainda não está satisfatoriamente descrita.

Consideramos que o aprofundamento nas análises ora iniciadas na presente seção, poderá contribuir, em sua simplicidade, não apenas para a descrição gramatical do funcionamento da língua *akwẽ*, mas também para os avanços da investigação científica da Terminologia, em sua possível interface com os estudos da Interculturalidade, Lingüística sócio-cognitivista e Tradução.

2.5 O campo de estudos

2.5.1 Estudo das línguas indígenas do Brasil

Mesmo sem poder contar com estatísticas exatas, de caráter oficial, a maioria dos pesquisadores julga serem faladas, atualmente, no Brasil, cerca de cento e oitenta diferentes línguas indígenas, sobreviventes dentre as cerca de mil e trezentas línguas faladas pelos diversos grupos por volta de 1500. Seki (1999) calcula que aproximadamente mil línguas se

⁸⁹ Ver Anexo K.

⁹⁰ Ver Anexo C – CD: entrevista com *Srãpte*.

perderam desde a chegada dos portugueses. Para que tenhamos idéia da dimensão de tal dano, tal número corresponde a oitenta e cinco por cento das línguas faladas no Brasil do Século XVI.

Em relação à população indígena, temos um quadro indiscutivelmente dramático: segundo Ribeiro (1995), por volta de 1500, a população indígena era de cinco a seis milhões de pessoas, divididas em cerca de novecentos diferentes grupos étnicos. Como resultado de um dos mais cruéis genocídios praticados na história da humanidade, a população indígena brasileira, hoje, lamentavelmente, não chega a duzentos e cinqüenta mil índios, ou seja, menos de cinco por cento do número existente na época do descobrimento e pouco mais de zero vírgula quinze por cento da população atual do país (era zero vírgula vinte por cento em, 1957). Igualmente desastrosa foi a redução do número de povos indígenas: de novecentos para duzentos e vinte e um (vinte e quatro vírgula cinco por cento do número anterior). Felizmente, a taxa de crescimento populacional hoje é maior do que a taxa da população não indígena: quatro por cento ao ano.

Gomes (2000:118) cita estatística de missionários evangélicos em que a distribuição populacional por etnia seria a seguinte: cinqüenta e seis grupos reduzidos, cada um com menos de cem indígenas; cinqüenta e quatro grupos pequenos tendo entre cem e duzentos e noventa e nove índios; cinqüenta grupos médios com uma população entre trezentos e novecentos e noventa e nove índios, e os quarenta e um grupos considerados grandes, com uma população acima de mil indígenas.

Contudo, o caráter contraditório e especulativo das estatísticas sobre os índios do Brasil não nos impede de reconhecer o quão rico e diversificado é o contexto indígena, não só em relação a aspectos sócio-históricos e sócio-culturais, mas também no que concerne a fatores etno e sociolingüísticos.

2.5.2 Classificação das línguas indígenas do Brasil

Discorrendo sobre o problema da classificação das línguas indígenas, Mattoso Câmara (1965:147) observa:

[...] pelo menos se identificaram quatro grandes famílias de línguas no Brasil: Tupí, Jê, Aruák e Karib, sendo que o Jê é especificamente um grupo brasileiro, o Aruák e o Karib são línguas que predominam na América Central e de lá alcançaram o Brasil, e o Tupí, também chamado Tupí-Guaraní, por causa de uma divisão que no fundo é um tanto geográfica se estende pelo sul do continente. Ficaram, entretanto de forma muitas outras línguas e pequenos grupos, como o das línguas Pano [...], o Tucano [...], o Guaikurú, o Makú [...].⁹¹

⁹¹ Tal complexidade classificatória pode ser observada em esboço de mapa extraído de Mattoso (Anexo L).

Ao discorrer sobre a classificação das línguas indígenas do Brasil Aikhenvald (1996), observa que:

As línguas indígenas da América do Sul são agrupadas em famílias pelas evidências linguísticas de relacionamentos genéticos. Agrupamentos genéticos de línguas são grupos de línguas procedentes essencialmente da mesma língua, à qual nós referimos como protolíngua [...]. Um tronco linguístico é um agrupamento de famílias linguísticas procedentes de uma só língua [...]. Uma língua isolada é uma língua que não evidencia nenhum relacionamento genético com outras línguas.

De acordo com Seki (1999:260), as cento e oitenta línguas indígenas brasileiras estão distribuídas em cinco grandes grupos: Tronco tupi, tronco macro-jê, família karib, família aruak, família pano. Somam-se a estes troncos, nove outras famílias menores e dez línguas indígenas classificadas como isoladas.⁹²

Com base no excelente texto *Línguas Brasileiras*, escrito pelo Prof. Aryon D'Aligna Rodrigues (1994), e outros, podemos conceber a seguinte classificação:

- Línguas isoladas: Ticuna, Aikaná, Koiaia, Jabuti, Kapiwana, Trumai, Máku, Awaké, Irantxe.
- Famílias menores: Arawá, Kariri, Katukina, Makú, Mura-Pirahã, Nambikuara, Yanomami.
- Famílias de tamanho médio: Pano, Tucano.
- Agrupamentos maiores: Arawak (também chamado Maipuran por alguns linguistas fora do Brasil), Carib, Tupi e Macro-Jê.

A respeito, especificamente das línguas que basicamente constituem o que hoje conhecemos como *família Jê*, transcrevemos abaixo quadro com pequena amostra comparativa extraído de Rodrigues (1994:48):

Quadro 15 – Comparação entre as línguas *jê*.

	Canela	Apinayé	Kayapó	Xavante	Xerente	Kaingang
Pé	<i>Par</i>	<i>Par</i>	<i>Par</i>	<i>Paara</i>	<i>Pra</i>	<i>Pen</i>
Perna	<i>Te</i>	<i>Te</i>	<i>te</i>	<i>Te</i>	<i>Zdá</i>	<i>Fa</i>
Olho	<i>To</i>	<i>Nó</i>	<i>Nó</i>	<i>To</i>	<i>To</i>	<i>Kanẽ</i>
Chuva	<i>Taa</i>	<i>Na</i>	<i>Na</i>	<i>Ta</i>	<i>Ta</i>	<i>Ta</i>
Sol	<i>Pyt</i>	<i>Myt</i>	<i>Myt</i>	<i>Bâádâ</i>	<i>Bdâ</i>	<i>Rã</i>
Cabeça	<i>Khrã</i>	<i>Krã</i>	<i>Krã</i>	<i>'rã</i>	<i>Krã</i>	<i>Krin</i>
Pedra	<i>Khen</i>	<i>Ken</i>	<i>Keèn</i>	<i>ẽẽmẽ</i>	<i>Knẽ</i>	<i>Pó</i>
Asa, pena	<i>Haaraa</i>	<i>'ara</i>	<i>'ara</i>	<i>Djèèrè</i>	<i>Sdarbi</i>	<i>Fer</i>
Semente	<i>Hyy</i>	<i>'y</i>	<i>Y</i>	<i>Djá</i>	<i>Zâ</i>	<i>Fy</i>
Esposa	<i>Prõ</i>	<i>Prõ</i>	<i>Prõ</i>	<i>Mrõ</i>	<i>Mrõ</i>	<i>Prõ</i>

⁹² Dez outras línguas indígenas são classificadas como isoladas, isto é, constituem tipos linguísticos únicos: Tikuna, Irantxe/Munku, Trumai, Máku. Aikana, Arikapu, Jabuti, Kanoê e Koaia ou Kwaza.

Sobre a constituição do tronco macro-jê, Rodrigues afirma ser *altamente hipotético* face ausência de estudos mais aprofundados a respeito das várias línguas que poderiam compô-lo, a saber⁹³: Bororo, Botocudo, Jê, Kayapó, Timbira, Karajá, Maxacali etc.

2.5.3 Breve histórico dos estudos atuais das línguas indígenas do Brasil⁹⁴

Nos primeiros séculos, materiais lingüísticos de singular importância foram produzidos pelas mais eminentes figuras: destacam-se aqui nomes como o do missionário português Pe José de Anchieta com a publicação de uma gramática Tupi em 1595, além de pesquisadores como Plínio Airosa, Lemos Barbosa, Von Den Steinen, Nimuendaju entre outros⁹⁵.

Sem desconsiderar a suma importância que estes missionários, etnólogos, naturalistas tiveram na construção da história das línguas indígenas brasileiras, é, todavia, nosso objetivo, destacar o cenário que se estabelece a partir da segunda metade do Século XX, quando se instaura um vivo interesse por uma abordagem científica no estudo de tais línguas.

Tendo como desafio a implantação da lingüística no Brasil, o que se concretiza nas décadas de sessenta e setenta, pioneiros como Mattoso Câmara e Aryon Rodrigues, apesar de interessados nos estudos das línguas indígenas, não conseguem viabilizar, de forma mais concreta, a inserção de tais estudos na lingüística brasileira.

A visão etnocentrista da sociedade envolvente que sustentava a falácia de monolingüismo no país, bem como sua desinformação a respeito do contexto, que nos permite falar de um país pluriétnico, prejudicaram, de forma considerável, não apenas os estudos das línguas indígenas, mas também o estudo de demais minorias lingüísticas existentes no país. (sobre contextos de minorias lingüísticas no Brasil veja-se Cavalcanti, 1999).

Tendo, como figura central Mattoso Câmara Jr., instaura-se, nos anos sessenta, a lingüística estruturalista. O Setor de Lingüística do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da UFRJ é criado. De caráter pioneiro, este seria o primeiro programa na modernidade da lingüística voltado para o estudo das línguas indígenas brasileiras. O programa teve entre as figuras principais os lingüistas do Summer Institute of Linguistics (SIL), missão cristã-evangélica de caráter acadêmico, que tendo sido convidada por Darcy

⁹³ Para maiores informações ver tabela em Rodrigues 1994:56.

⁹⁴ Na elaboração desse tópico, muito nos beneficiamos das informações contidas em Franchetto (1983), a quem registramos nosso agradecimento.

⁹⁵ Ver Câmara Jr., 1965; Rodrigues, 1998; e, também, Seki 1999.

Ribeiro, em 1956, trouxe como metas, além da evangelização, a descrição das línguas, a confecção de dicionários e a classificação genética das línguas.

Segundo Franchetto (1997), neste período, estariam se formando as bases para o avanço dos estudos tipológicos, que começaram nos anos oitenta. Na década de oitenta, os estudos das línguas indígenas ampliam seu raio de ação, sendo introduzidos na UnB por Aryon Rodrigues, e alcançando outros centros dentre os quais UFPE, UFPA, UFSC. Há um evidente desenvolvimento nas diversas universidades. Em 1987 é lançado o programa de pesquisa científica sobre as línguas indígenas, sendo formalizado no CNPq⁹⁶, no início de 1988, em incontestável avanço, visando à pesquisa e ao preparo de estudiosos na área.

Nos anos noventa, ocorre um paulatino desenvolvimento, principalmente com o ressurgimento do Museu Paraense Emílio Goeldi e a reformulação do setor de lingüística do Museu Nacional. Temos uma intensificação nos estudos tipológicos, retomados por trabalhos gerativistas, principalmente na Unicamp, e no próprio Museu Nacional. Retorna-se à investigação histórica e comparativa no que concerne principalmente às línguas Karib.

Em nossos dias, fatores como o insuficiente número de trabalhos descritivos que oportunizem gramáticas completas, o reduzido número de dicionários bilíngües e, praticamente, a inexistência de trabalhos nos domínios do discurso deixam claro o grande desafio que ainda existe pela frente. Inserindo-se, neste quadro, mais recentemente, surgem os estudos sociolingüísticos e cognitivos de cunho funcionalista, exigindo absoluta dedicação e fôlego nas pesquisas de campo.

⁹⁶ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)

3 O POVO AKWÊ-XERENTE: INFORMAÇÕES ETNOGRÁFICAS

3.1 O povo xerente

Figura 19 – Pesquisador com crianças xerente.



3.1.1 - Dados históricos

Ao nordeste do Estado do Tocantins, na chamada *Amazônia Legal*, entre os rios Tocantins e Sono, habita um povo indígena, pertencente ao tronco lingüístico *Macro-Jê*, família Jê, denominado *akwê-xerente*. A origem de tal denominação é comentada no *Diccionario histórico, geographico e ethnographico do Brasil*, pág. 262 datado de 1922:

Os Acuens formam o segundo grupo dos Gés centraes, em que entram os Chavantes e Cherentes. Convém antes de tudo observar que estes nomes andam mal interpretados na litteratura, pois exprimem uma dualidade que de facto só existe na accepção em que são tomados. Cherentes não passam de Chavantes mansos, ou meio civilizados, que habitam o médio Tocantins, na margem direita, em diversas aldeias, desde o Rio do Somno até Boa Vista. Chavantes brabos, ou Chavantes propriamente ditos, são os que habitam o rio das mortes, dos quaes pouco ou quasi nada se sabe. Os Acuens caracterizam-se pela cor clara da pelle e alta estatura. Ehrenreich descreveu-os como os mais bellos indios do Brasil, e disse que na physionomia só se distinguem dos habitos europeus pela arcada zygomatica forte e proeminente, o nariz rombo e a ligeira obliquidade dos olhos [...].

Não obstante serem escassos os relatos etnográficos, em língua portuguesa, sobre a história dos grupos indígenas brasileiros, localizamos, no Arquivo Nacional, mediante pesquisa, alguns poucos, mas significativos trechos referentes ao povo *akwê*. Sobre a separação dos xavante e destreza dos *akwê* comenta Silva (1948:208-209):

Tem-se como positivo que a procedência dos xavante deriva dos xerente do Norte de Goiás. Faz cerca de 80 anos uma das facções desta última nação, ao fugir das tentativas de pacificação que se processavam nas alturas de Santa Maria, investiu para as margens do Araguaia, cujo leito transpôs, enveredando a seguir para as Fraldas das Serras do Espigão divisor com o Xingu. Ali acampou afinal, vindo hoje a tyrannizar nas incursões da seca todo o imenso trecho delimitado por aqueles rios. De fato, deve admitir-se para a herda a citada origem, valendo para comprová-la a igualdade da aparência física entre xerente e xavante, ambos os tipos de estatura bastante elevada e corpulentos. Antagonicamente, nenhum dos demais grupos Tapuias limítrofes ostenta tais características de fortaleza incomum. E os Carajás apavorados, até garantem que os pés dos seus implacáveis inimigos, medidos pelos rastros encontrados, atingem duas vezes o tamanho de pés vulgares. Andam completamente nus, tanto os homens como as mulheres, e pintados integralmente com a tinta rubra do urucum. E a fim de proteger-se da sanha dos mosquitos, carregam os couros tirados dos animais que caçam, com que cobrem as costas. Parece que freqüentam exclusivamente os campos, pois aí é que se observam os sinais das suas correrias, coisa que nunca acontece nos matos, talvez pela superstição de que nesses lugares se reúnem as almas dos mortos ruins. Dizem ainda que esses índios são velocíssimos nas carreiras, singularidade que lhes permite alcançar qualquer adversário em fuga.

Texto bastante elucidativo a respeito da história dos *akwẽ* encontra-se em capítulo intitulado “As Tribos do Brasil Central”. Nele, segundo o autor, os *akwẽ*, a exemplo de outros grupos Jê, tendo organização social complexa e baseada num sistema de metades e clãs, teriam, na posição espacial circular das aldeias, rígida regulamentação, segundo o quadrante solar. Os *akwẽ* ocupavam originalmente a bacia do Tocantins, desde o sul de Goiás até o Maranhão, estendendo-se do rio São Francisco ao Araguaia. Não apenas a tradição oral *akwẽ* afirma isso (em tom choroso naturalmente), mas também fontes documentais como a citada a seguir, extraída de relatório feito pelo então *commandante da nova povoação de S. Pedro de Alcântara, Francisco José Pinto* datado de 30 de Janeiro de 1813, onde se lê:

A nação do Gentio Xerente tem as suas Aldeias em que habitão em Campinas de huns e outro lado do Rio Tocantins acima do Rio Manoel Alvares do lado Oriental, occupão as Campinas entre Tocantins, e a Serra Geral, e da parte opposta em Campos Geraes, de cujas Aldeias sahem a hostilizar os moradores da Repartição do Norte de Goyaz, matando, e roubando os que ahi habitão, ou Navegão pelo Rio Tocantins, chegando a tanto a sua ferocidade, e atrevimento que vão as Ribeiras da Lapa, e da Balça Territorio, e Certão da Capitania de Maranhão, e ahi fazem tambem roubos, e mortandades. Elles tem duas Aldeias com grande numero de índios e actualmente associados com o Gentio Chavante inda mais que d’antes nos incomodão e hostilizão, porque os ditos Chavantes são aquelles mesmos, que estiveram já Aldeados em Goyaz na Aldeia do Carretão donde fugirão já com conhecimentos da nossa lingoa, das nossas Armas, uzos e costumes, de que se aproveitão para nos atacarem nas occasioens mais acomodadas as suas criminozas intenoens.... Os Xerentes para augmentarem a sua População, e força se ligarão, e unirão, com o Gentio Chavante, cuja Lingoa, uso, e costumes são os mesmos, que os dos Xerentes, e por este modo tantos males, e incomodos nos tem cauzado; embaraçando os moradores do Pontal, Carmo e Almas o trabalharem aquellas riquissimas Minas de Ouro que ha nos ditos Arrayaes, e nas vizinhanças. Está por tanto Esta Nação nossa declarada inimiga, e não tenho podido atrahilos a nossa amizade, e só a força de Armas se poderá desinfestar aquelle Territorio de semelhante Gentilidade. (Conjunto documental Francisco José Pinto – 1813. Arquivo Nacional)

Nos fins do Século XVIII, durante o Império de D. João VI, foi criado o aldeamento Carretão (hoje Posto Indígena Tapuia, município de Rubiataba — GO), concentrando as mais diferentes etnias indígenas (tais como kayapó, xavante, karajá... algumas inimigas entre si) e negros escravos, sendo estes utilizados como mão de obra em engenho de açúcar.

Segundo o etnólogo alemão Curt Nimuendaju (1942:2), os xerente, xavante e xacriabá formavam o ramo dos Jê Central denominados *akwẽ*. Os *akwẽ*, não bastasse o perigo do

aprisionamento descrito, ainda tinham de sobreviver ante duas terríveis ameaças: a situação conflitante provocada pela procura de ouro e pedras preciosas por parte de garimpeiros e os enfrentamentos com as bandeiras que desbravavam os sertões. Toda esta conjuntura marca um processo histórico de aculturação dos xerente que, segundo Darcy Ribeiro (1979: 64 –68), é datado do Século XVIII. Com uma população, nesta época, composta de aproximadamente três mil e quinhentos membros, culturalmente semelhantes aos xavantes, por mais de um século os xerente resistiram aos domínios dos não índios, sendo por estes dizimados.

Por terem fugido dos aldeamentos e se fixado no seu antigo território, os *akwẽ* começaram a ser identificados como xerente cujo termo significa *refugiados*. Na obra, *Os xavante e a civilização*, Souza (1953:1-3) discorre sobre o paulatino distanciamento entre os *acuens bravos e mansos*:

Segundo Paul Ehrenreich, os xerente, propriamente ditos, passaram a ser chamados de ‘xavante mansos’ e os ‘isolacionistas’ (os que se instalaram nos montes e no Araguaia) conforme Hassler, de ‘acuens bravos’, por isso que não só hostilizavam as populações sertanejas do Brasil Central, como os próprios índios pertencentes a outras tribos. A acreditar-se na narrativa dos velhos Carajás, até certa época os xavante, não obstante isolados no seu quase inacessível território, recebiam excepcionalmente, todos os anos, a visita dos xerente. Era o único contacto que tinham com gente de fora. Vejamos o que, a propósito, escreve Hermano Ribeiro da Silva (nos sertões do Araguaia — Ed. Saraiva — S. A. São Paulo, 1949 p.203), intrépido sertanista bandeirante (morto em novembro de 1937 de febre palúdica, no sítio mato-verde no travessão reúno, e enterrado em Leopoldina, hoje aruanã em Goiás), segundo o que ouvira da boca daqueles aborígenes:

Antigamente, nas ocasiões de estio anual, os moços guerreiros xerente passavam o Araguaia e iam visitar os parentes afastados, mantendo-se desta forma as remotas relações de amizade. Isso perdurou até quando os chefes xavantes intimaram os rapazes a que não mais voltassem, alegando já terem convivido com os invasores cristãos e que estes veiculavam as doenças ceifadoras dos indígenas. Desde então, a tribo desmembrada se exilou inteiramente e guerreira com tenacidade com os que procuram invadir o seu reino.

Xerente significa *refúgio*, e o refúgio era tão somente sua terra. Aos outrora guerreiros e nômades coube a decisão da convivência *pacífica*. Agora *refugiados* em um território, imaginam que serão respeitados no que lhes restou. Mas o que era um desejo autêntico, um refúgio, foi considerado ameaça pelos não índios. Obviamente aos *refugiados* só restaria a opção de resistência sem medir esforços ante qualquer tentativa de invasão de sua terra. Perspectivas distintas entre a sociedade envolvente e os *akwẽ* têm, como resultado, nos anais da história, uma série de conflitos com o saldo de dezenas de ataques e milhares de mortos, estendendo-se tal quadro até meados do Século XX.

Cumprido destacar o papel ideológico das missões, pois, contatados há mais de um século por um padre capuchinho e tendo aceitado a idéia do convívio *pacífico* com o mundo não-índio, os *akwẽ*-xerente tiveram como saldo, sua catequização e o conseqüente incentivo à lenta invasão por parte de uma população sertaneja que, com seus rebanhos e caçadas, não apenas alterou o ecossistema, mas também destruiu a fonte de alimentação dos índios.

É vivo na memória do povo xerente o dia em que ajudou um padre a erguer o sino na capela que veio dar origem à formação de pequeno povoado de não-índios (Tereza Cristina), atualmente cidade de Tocantínia. Apesar de não haver indicadores de conflito nos moldes dos séculos passados, é constatável, em registros policiais, eclesiásticos e da FUNAI, um clima de certa hostilidade entre os *akwẽ* e os não-índios⁹⁷.

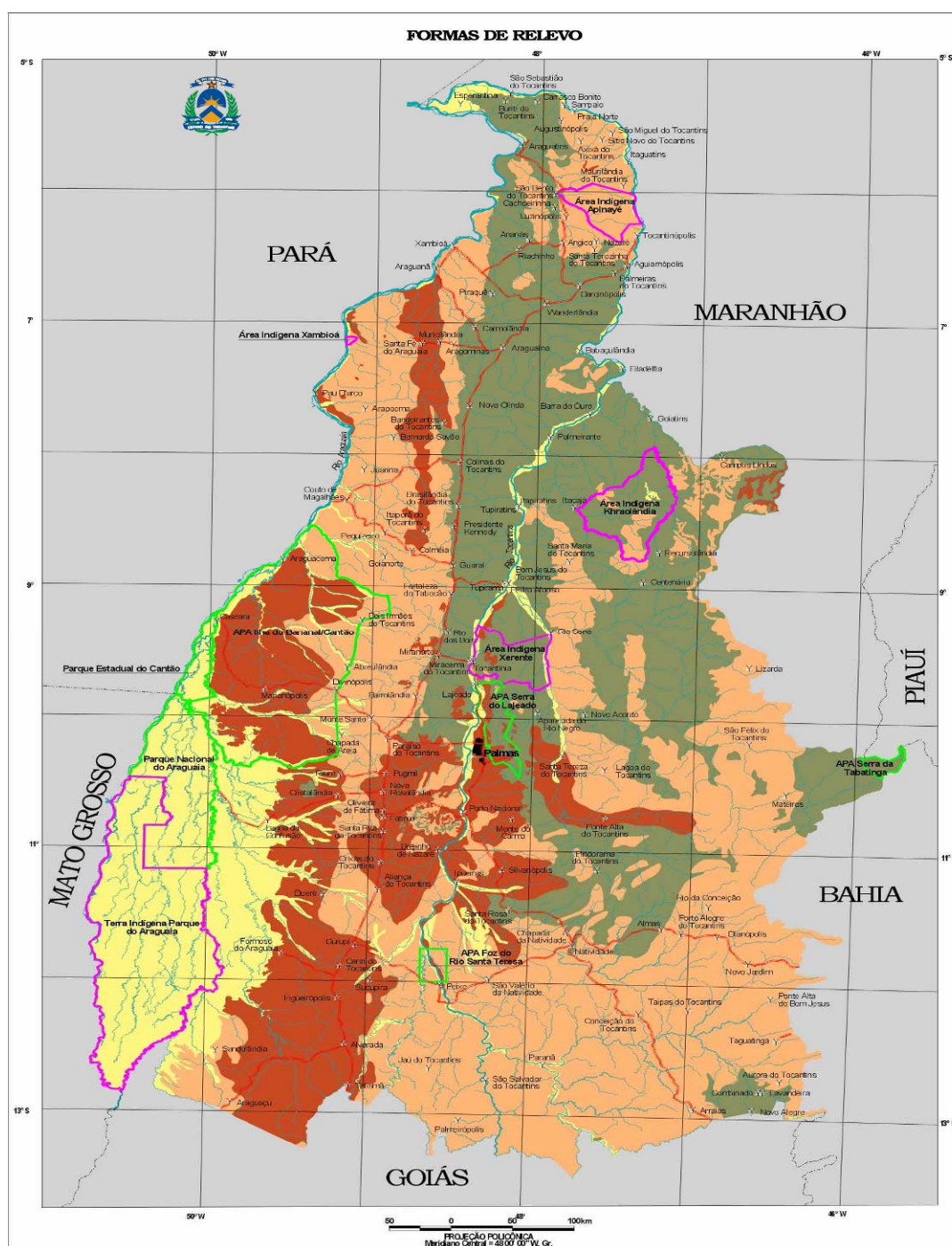
O missionário Batista Rinaldo de Mattos, em relatório datado de 1978, informa que a população xerente tinha, na década de setenta, aproximadamente mil e duzentos índios, espalhados em doze aldeias, tendo seu habitat entre os rios Tocantins e Sono, a oito e dez graus de latitude sul, à margem direita do rio Tocantins, no município de Tocantínia. A aldeia Funil está a doze quilômetros ao sul de Tocantínia sendo, portanto, a mais próxima da cidade; e as demais aldeias localizadas ao norte da cidade.

O processo de demarcação da terra indígena dos *akwẽ* foi dramático. Conforme dados do Cedi — Museu Nacional do Rio de Janeiro (1989) — a reserva territorial dos xerente consta de duas áreas: uma com cento e sessenta e sete mil e quinhentos e quarenta e dois hectares, e a outra com dezesseis mil, remarcada em 1972, após árduas lutas dos xerente em defesa da sua terra. Mesmo depois da demarcação, os conflitos continuaram *de forma mais sutil*. O sentimento de indignação e revolta na população não-índia, devido a dificuldades nas indenizações de posseiros (pequenos agricultores e fazendeiros) atingia, mais uma vez, não aos responsáveis diretos (FUNAI, INCRA, Poder Público), mas aos índios, em confrontos armados⁹⁸.

⁹⁷ Anexo M.

⁹⁸ Anexo N.

Figura 20 - Mapa do estado do Tocantins com territórios indígenas em destaque. (portal Estado do Tocantins).



Findo o período de confrontos dos anos setenta, os *akwe*-xerente passaram por um período de aparente tranquilidade, até que, em 27 de julho de 1988, o Estado de Goiás é dividido dando origem ao Estado de Tocantins (criado por decreto lei, artigo 13 das Disposições Constitucionais Transitórias). Com sua capital, Palmas, construída a apenas noventa quilômetros da terra indígena xerente, desde então se encontra o grupo em estado de alerta, amargando a necessidade de defender sua terra contra as constantes tentativas de

invasão cometidas quer por órgãos governamentais (como o Governo do Estado e prefeituras vizinhas, com seus projetos desenvolvimentistas, como construção de pontes, asfaltos, barragem.) quer por particulares (como madeireiros e grandes grupos de agricultores).

Figura 21 – Palmas, capital do estado do Tocantins.



Figura 22 – Obra embargada pelo ministério público ligando a cidade de Rio do Sono à terra indígena xerente.



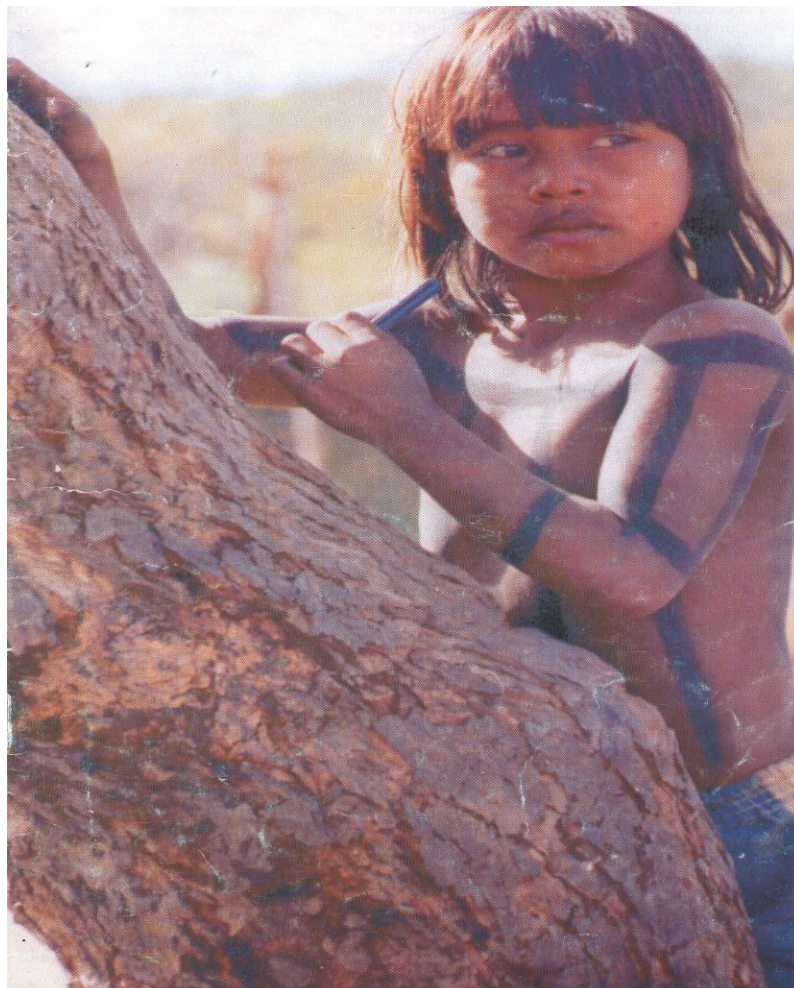
Além dos fatores até aqui citados, um outro aspecto muito contribuiu para o grande decréscimo numérico da população xerente: as várias enfermidades contraídas pelos índios em decorrência do contato com os não-índios ao longo do século.

Presentemente, como resultado da implantação de medidas profissionais, especialmente da aplicação de vacinas, está sendo possível o controle da mortalidade infantil. A nação xerente cresce numericamente, contando hoje com uma população superior a três mil, distribuídos em trinta e nove aldeias ao longo de sua reserva territorial.

Apesar de ter sido aliciado para outras formas de vida, os xerente procuram se manter como grupo distinto, resistindo às imposições de mudanças. Se por um lado a aculturação tem produzido desequilíbrios em nível de sua organização sócio-cultural interna (parentesco, produção de subsistência, novos hábitos e necessidades de consumo) por outro lado, as tentativas de invasões e ingerências dos não-índios em seus territórios têm gerado enfrentamentos que resultam em uma reorganização sócio-política e cultural, que pode, a médio ou longo prazo, recriar os efeitos negativos da aculturação.

3.2 A cultura xerente

Figura 23 – Criança xerente.



A presente tese enraíza sua concepção de linguagem na interpenetração entre língua, interação e cultura. Conforme assinalamos (Cf. Item 2.1.1), o termo *cultura*⁹⁹ está sendo empregado, tal como aparece em Herskovits (1963: 33). Qualquer cultura é constituída:

1. Dos hábitos de um povo;
2. De seus usos e costumes;
3. De sua língua;
4. De suas realizações e
5. De suas estruturas sociais.

Cultura inclui, ainda, a importância das pessoas e das coisas na relação com as quais esses aspectos da cultura ganham sentidos.

⁹⁹ Para uma discussão mais exaustiva sobre o objeto da etnografia e a análise da cultura como ciência interpretativa ver Geertz 1978:13-41.

Buscando compreender a cultura e a língua *akwẽ*, destacamos em abordagem etnográfica (Anexo B), maiores informações sobre o povo xerente, a saber, sua cultura material, organização econômica, organização social e cosmovisão, parentesco, etno-estética, as atividades sociais, as tradições orais, organização política e controle social¹⁰⁰.

A multiplicidade de temas exemplificativos das especificidades da cosmovisão xerente — a saber, o conceito de tempo e espaço, suas lendas e mitos, o animismo e o mundo espiritual etc. foram objeto de atenção em nosso trabalho, sendo possível verificá-los no Anexo B. Contudo, cabe-nos focalizar, a seguir, um aspecto que julgamos essencial no estudo da cosmovisão *akwẽ*: *o mundo dividido em metades*.

3.2.1 O Dualismo Xerente

O problema do dualismo e das metades que encontramos na maioria dos grupos de língua Jê do Norte já tem sido objeto de reflexão de alguns profícuos antropólogos. Dentre estes, destacamos Roberto da Matta (1976:100) quando, em obra intitulada *Um mundo dividido: A estrutura social dos índios Apinayé* destaca:

Os Apinayé, como todos os outros Jê, concebem o universo como uma totalidade fechada, onde todos os seus elementos são ordenados dois a dois, uns em oposição aos outros. Para os Apinayé, colocar o universo em ordem é engendrar antíteses entre os seus elementos.

Em estudo comparativo entre os dualismos apinayé e cristão, Da Matta (1976:102) adverte que a primeira impressão que se tem é a de que o dualismo apinayé se aproxima do dualismo cristão e maniqueísta. Contudo, especialmente quando se leva em consideração os modos de interação das entidades, o dualismo apinayé apresenta uma propensão à hierarquização. Observa o antropólogo:

De fato, para os Apinayé, Sol e Lua são as duas entidades masculinas que criaram a ordem universal e humana quando resolveram descer para a terra, então imersa no caos. Entretanto, os índios sempre mencionam o Sol como o principal elemento: foi ele quem teve a idéia de vir para a terra e é ele quem, em geral, tem preeminência nas ações do mito que relata a criação do mundo segundo os Apinayé. É sempre o Sol quem inicia as ações que logo em seguida são contrariadas pela Lua.

Mas tal hierarquização expressa muito mais a noção de complementaridade entre dois grupos que compõem uma unidade do que qualquer relação de superioridade. Essa unidade se observa no conjunto de preceitos e tarefas de caráter mútuo, envolvendo as metades e seus respectivos clãs. Exemplificamos tal compreensão, com os heróis míticos fundadores da etnia xerente, a saber, o Sol e a Lua: apesar de antagônicos, com preeminência do primeiro sobre o segundo, inexoravelmente a existência de um pressupõe a do outro. Essa cosmovisão dualista

¹⁰⁰ Apesar de a presente descrição ser fruto da convivência com os xerente, ao longo de 15 anos, podemos considerá-la de caráter provisório face à amplitude do que ainda se faz necessário escrever.

traduz o próprio universo sócio-cosmológico do grupo¹⁰¹, como observamos no quadro a seguir:

Quadro 16 - Sociedade xerente: dualismo/ complementaridade.

Sociedade Xerente			
Dualismo/Complementaridade			
Metade <i>Dói</i>		Metade <i>Wahirê</i>	
<i>Sdakro</i>	sol	<i>Wa</i>	lua
<i>Bdâ</i>	dia	<i>Mãra</i>	noite
<i>Kuzâ</i>	fogo	<i>Kâ</i>	água
<i>Wahu</i>	verão	<i>Akem hã</i>	inverno
<i>sréwi</i>	norte	<i>Sabba</i>	sul
<i>Btô krãipusze</i>	nascente do sol	<i>Btâ zasze</i>	poente do sol
<i>pre</i>	vermelho	<i>Wakdû</i>	preto
<i>Pizu</i>	buriti (tem frutos vermelhos)	<i>Nrõ wdê</i>	Babaçu (tem muito no inverno)
<i>kre</i>	seca	<i>Tã</i>	chuva

Por outro lado, uma observação feita por Da Matta (1976:128-129) nos ajuda, de modo significativo, a entender que os nomes, como instituições classificadoras, não apenas ordenam as relações sociais num sistema social, mas também as individualizam. Tal percepção é deveras importante em nossa compreensão da situação interativa analisada no Item 2.3, envolvendo o indígena. Afirma o antropólogo:

[...] talvez, os nomes *akwe*) mudem segundo a posição dos seus portadores na estrutura social. Assim, é bem possível que eles estejam dando ênfase às qualidades e posições que são automaticamente adquiridas porque o indivíduo pertence a um clã ou uma determinada linhagem patrilinear... na medida em que as classes de idade e os grupos masculinos, baseados em instituições como a casa dos homens e/ou linhagens patrilineares (caso dos Akwens) são importantes como elementos classificadores, os nomes tendem a ser instrumentos de individualização. Com isso, pretendo sugerir uma solução para o problema dos nomes entre os Akwens. É que entre os membros desta sociedade os nomes operam como catalizadores de posições conquistadas individualmente. Isso num sistema onde o número de escolhas individuais é determinado pelas linhagens que tendem a contaminar toda a sua vida social. Daí a mudança constante de nomes que Maybury-Lewis observou entre os Akwens (1967:235). Pois a cada movimento dentro da estrutura social corresponde um novo nome.

Essa concepção nos parece importante porque revela algumas nuances da interatividade interétnica (cf. Santos 2002). Faz-se apenas necessário verificar, no estudo da cosmovisão xerente, a sustentabilidade de seu universo, a partir de uma espécie de jogo de oposições cosmológicas. Maybury-Lewis (1984) chega a propor que o pensamento dos xerente se fundamenta numa dialética de princípio dual: *nós/eles*. A tal perspectiva, somar-se-iam outras dicotomias: *masculino/feminino*, *mundo mitológico/mundo dos espíritos*, *público/privado* etc. Ter, como meta, observar a possível associação dos nomes próprios xerente com as duas metades clânicas significa tentar considerar como assertivas

¹⁰¹ O quadro de oposições foi inspirado no feito por Da Matta a respeito do Universo apinayé. Cf Da Matta 1976, p. 103.

antropológicas se inserem no âmbito lingüístico e vice-versa, e pensar como tais descobertas podem contribuir para o ensino da língua portuguesa.

Figura 24 – Xerente – Concepção dualista de universo.



A preocupação com a possível relação dos nomes com as metades clânicas e as relações sociais entre os índios apinayé foi motivo de reflexão por parte do antropólogo Roberto Da Matta, o que parece evidenciar nossa percepção de que tal problema alcança lingüistas e antropólogos. É Da Matta (1976:108) quem afirma: “Há entre os Apinayé uma associação entre os nomes das metades Kolti e Koire. Cada metade tem um repertório de nomes, é sempre possível dizer a que metade o indivíduo pertence”.

Nossos estudos pretendiam demonstrar como a divisão dual existente na cosmovisão xerente se verificava no grupo de nomes (cf. Anexo O). Contudo, no decorrer das entrevistas com nossos informantes, concluimos a dificuldade em identificar, pelo menos no âmbito desta pesquisa, de forma exaustiva, o repertório de nomes xerente e suas respectivas distinções. Em experiência análoga, Da Matta (1976:108), há quase três décadas, enfrentou, em sua pesquisa antropológica com os apinayé, um grau de dificuldades tal que o levou a afirmar:

Em várias ocasiões tentei colher, com diferentes informantes, todos os nomes das metades *Kolti* e *Kolre*, mas depois de algum tempo verifiquei a enorme dificuldade de tal tarefa. Um homem ou mulher Apinayé pode fornecer uma lista de dez ou mais nomes que pertencem a uma ou a outra metade, mas depois de algum tempo eles simplesmente indicam que os nomes acabaram. Estou certo, porém, de que o problema merece atenção mais detalhada e mais profunda [...].

No caso xerente, constatamos não serem os nomes que se reeditam através da tradição oral, os únicos elementos a apontar, de forma inexorável, um universo estabelecido, a partir de uma divisão em duas metades sócio-cosmológicas. Somam-se aos nomes, conforme

apresentamos no Anexo B, fatores como o sistema de parentesco, a corridas de toras e os padrões da pintura corporal.

Verificados elementos de ordem sócio-cultural do universo xerente, passemos a observar aspectos de ordem lingüístico-estrutural que possam ter vínculos com o ensino de Língua Portuguesa para os índios xerente.

4 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A FONOLOGIA AKWĒ-XERENTE

(...) não há como perceber a totalidade de um fenômeno, sem correr o risco dos vãos de superfície. (Neuza Miranda).

Os processos de ensino e aprendizagem dos povos indígenas já têm sido alvos de discussões promovidas por várias organizações governamentais e não-governamentais, sendo o Governo responsável pelo ensino formal nos níveis expressos na Constituição Federal, no parágrafo segundo de seu Artigo 21, onde se lê: — “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas** e processos próprios de aprendizagem”. [grifo nosso]

Assim está garantido às sociedades indígenas o direito a uma *educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilingüe*, como estabelecido nas *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*¹⁰².

Durante os quatro anos em que atuamos na escola indígena *Srêmtôwê*, como professor, constatamos o que parece ser consensual entre especialistas: a imprescindibilidade do desenvolvimento de habilidade na língua materna, não só como ferramenta em prol do processo cognitivo da comunidade, e a natural preservação dos etnoconhecimentos, mas também como base do aprendizado da L2; tais fatores, por si só, justificam, a nosso ver, a necessidade da descrição da língua materna.

4.1 Fonética e fonologia xerente

Nesses quatro anos em que residimos no posto indígena xerente, trabalhamos em uma coleta de dados que culminou na transcrição fonética de um *corpus* de trezentos e vinte e cinco orações aproximadamente. O exame do *corpus* oportunizou verificarmos, em estudo contrastivo com a língua portuguesa, o inventário dos fonemas do *akwê-xerente*, a estrutura da sílaba, o acento e alguns processos fonológicos (cf. Santos 2000)¹⁰³.

¹⁰² MEC, 2ª edição, 1994.

¹⁰³ Mimeo UERJ — monografia de conclusão de curso de pós-graduação *strictu-sensu* em Língua Portuguesa.

5 DESCRIÇÃO LINGÜÍSTICA DO SUBSTANTIVO EM AKWĒ-XERENTE¹⁰⁴

Quanto às tarefas da Lingüística Indígena no Brasil, hoje, uma prioridade, a nosso ver, é a elaboração de descrições de boa qualidade, com terminologia acessível a estudiosos não familiarizados com abordagens teóricas particulares, bem como a reunião e sistematização de dados confiáveis e abrangentes das línguas indígenas. Ao mesmo tempo em que isto representará uma contribuição para a Lingüística, permitirá também atender, em parte, à demanda das comunidades indígenas, quanto à documentação de suas línguas e culturas. Por outro lado, há também necessidade de um trabalho voltado para o tratamento de fenômenos dessas línguas sob o ponto de vista de construção de teorias. Em ambos os casos, o trabalho poderá contribuir para tornar essas línguas 'visíveis' ao meio científico. Uma outra tarefa dos lingüistas conscientes de sua responsabilidade social é auxiliar as comunidades indígenas na luta pela manutenção de suas línguas e culturas. Um papel importante tem aqui, a nosso ver, o envolvimento de falantes na investigação de suas línguas e a necessária capacitação dos mesmos para esse trabalho. (Seki, 1999: 288).

5.1 Morfologia do substantivo xerente

O mistério da idéia incorporada à matéria fônica, o mistério da palavra, do símbolo lingüístico, do Logos, um mistério que pede para ser elucidado. (Jakobson)

O presente estudo tem, por objetivo, analisar a natureza lingüístico-cognitiva expressa na sistematização gramatical do substantivo em *akwĕ-xerente* bem como correlacionar tais fenômenos com experiências no processo de aquisição da língua portuguesa como segunda língua. Contudo, para que alcancemos tal objetivo, faz-se necessário, *a priori*, uma análise morfológica do substantivo xerente.

Considerando-se serem variadas as concepções em torno do que se entende por morfologia, mesmo não sendo nosso objetivo aqui uma discussão mais exaustiva de tais conceitos, faz-se necessário, todavia, esclarecermos que a ênfase do nosso trabalho recai sobre a relação entre aspectos sócio-culturais e lingüísticos presentes na nominalização xerente. A língua é um instrumento de comunicação da experiência. Ao privilegiarmos tal relação, aspectos descritivos dos níveis da língua xerente, não obstante sua pertinência científica, assumem *status* apenas informativo nesta pesquisa.

Cumpre-nos, ainda, declarar o conceito de *morfologia* que adotamos nesse estudo: *Morfologia é o estudo da formação das palavras, e seus constituintes internos*. Consideradas as especificidades de cada língua, é abrangente o objeto de averiguação da morfologia. Fazem parte dos estudos morfológicos conceitos como o de *morfe e alomorfe, raiz, radical e a noção de morfemas presos (afixos, clíticos) e livres*; investiga, ainda, a morfologia *os processos de*

¹⁰⁴ Na elaboração deste capítulo foram consultadas as obras: A gramática xerente, mimeo 2003 pelo missionário Rinaldo de Mattos e Aspectos da língua xavante, por Ruth Mcleod & Valerie Mitchell (Publicação do Summer Institute of Linguistics. Brasília, D.F. 1977)

formação de palavra (derivação, flexão, incorporação e reduplicação). Cabem aqui as palavras de Sandmann (1991: 11 e 12) quando, em estudo da língua portuguesa, afirma:

O estudo da morfologia é então o estudo da palavra, não das funções que ela pode desempenhar dentro da frase, o que seria objeto da sintaxe, nem de sua composição fônica ou silábica, o que seria tarefa da fonologia, mas de sua composição ou estrutura: se palavra variável ou invariável, isto é, se, em função de sua semântica ou papel na frase, ela pode ser ou não acrescida de unidades constitutivas, em geral significativas, chamadas flexões; se palavra simples ou complexa, quer dizer, se constituída apenas de raiz ou radical (ontem, relógio) ou se de mais morfemas lexicais, a saber, se de mais de um radical ou raiz (presente-músico) ou se de radical mais um ou vários afixos [...].

Contudo, afirmar que a *morfologia é o estudo da palavra* não nos isenta de um outro problema quimérico: *o que é a palavra?* A variedade de posições em torno da definição do que seja *palavra* concedeu à mesma, no seio da teoria lingüística, o *status* de um dos termos gramaticais mais complexos, incorrendo no risco de ser chamado de reducionista qualquer estudioso que pretenda uma definição unitária e exaustiva.

Uma outra questão (e não pouco discutida) que se insere tradicionalmente nos estudos morfológicos é a organização das palavras em classes. No esforço por responder satisfatoriamente a quantas e quais seriam as classes de palavras, lingüistas, ao longo das eras, vêm produzindo ampla literatura lingüística. Sendo consensual o fato de que podem ser reconhecidas nas palavras características de ordem semântica (sentido), morfológica (forma) e sintática (função), a morfologia, a partir da adoção de dado critério, procede à distribuição das palavras em classes.

Se a palavra pode ou não receber flexão dentro de uma frase, é uma preocupação que se enquadra no critério morfológico. Havendo o enfoque da função ou distribuição da palavra dentro de unidades maiores, o critério será sintático. Já o critério semântico leva em consideração as diferenças de significado.

Para Basílio (1998: 59) é importante estabelecer certa hierarquia quando da utilização dos critérios, uma vez que a utilização de um critério em detrimento de outro facilitará a determinação da respectiva classe da palavra.

No que concerne à discussão sobre com qual critério trabalhar, o fato de utilizarmos como instrumento de pesquisa, para obtenção dos nossos dados, questionário padrão do Museu Nacional (sendo este eminentemente idealizado numa perspectiva semântica), leva-nos a admitir certa primazia sobre o critério semântico, sem, no entanto, deixar de considerar a concepção de Basílio sobre hierarquização de critérios.

Na conceituação dos critérios necessários para a definição de *classes de palavras*, seguindo uma trajetória que passa pelas discussões de autores como Carlota, Azuaga, Sandmann e Basílio, percebemos da seguinte maneira tais critérios:

1. Critério morfológico ou formal. Consideramos se a palavra pode ou não receber flexão dentro da frase.
2. Critério sintático. Levamos em conta a função ou distribuição da palavra dentro de unidades lingüísticas maiores.
3. Critério semântico. Basicamente trabalhamos com o tipo de significação das palavras.

Para a determinação do substantivo, em xerente, procuramos trabalhar com o critério semântico, uma vez que para teóricos como Basílio (1999,50), devido a sua própria natureza, o substantivo é mais facilmente definido do ponto de vista semântico, haja vista que o mesmo é definido como *a palavra com que designamos os seres*.

5.1.1 - As classes dos substantivos xerente.

Aceitar a definição de que o substantivo é *a palavra com que designamos os seres*, não nos isenta de *especificidades* quando se contrastam no caso, duas línguas com cosmovisões distintas: xerente & português. Refiro-me notadamente à constatação, através da análise dos dados, de que, assim como outros povos indígenas, o xerente faz certa distinção entre os substantivos. No asteca do ístimo, por exemplo, alguns substantivos são sempre possuídos, outros são facultativamente possuídos e outros nunca são possuídos. Termos de parentesco, partes do corpo e alguns outros itens são sempre possuídos, enquanto que os substantivos que se referem ao sol, lua, céu, chuva, etc., nunca são possuídos. Outros substantivos podem ser possuídos ou não.

5.1.1.1 - Substantivos obrigatoriamente possuídos.

Assim como na língua xavante, nesta classe estão sempre presentes os prefixos marcadores de pessoa indicando, assim, possessão. Aqui encontramos as palavras que se referem aos membros do corpo e os termos usados para parentesco conforme verificamos no quadro a seguir:

Quadro 17 — Substantivos obrigatoriamente possuídos.

Membros do corpo	Termos de parentesco
dado 11- <i>dazdawa</i> / Boca	dado 182 – <i>dazeparkwa</i> / mãe
dado312- <i>izdawa</i> / minha boca	dado313,a- <i>izeparkwa</i> / minha mãe
dado312,b- <i>aizdawa</i> / sua boca	dado313,b- <i>aizeparkwa</i> / sua mãe
dado 09- <i>dankrê</i> / nariz	dado 181 – <i>daptokwa</i> / pai
dado310,a- <i>inkrê</i> / meu nariz	dado 314,a - <i>iptokwa</i> / meu pai
dado310,b- <i>ainkrê</i> / seu nariz	dado 314, b – <i>aiptokwa</i> / seu pai

Contrastando os dados do quadro 17, percebemos que, junto ao nome, quando o mesmo não é marcado pelo seu possuidor, ocorre sempre a marca *da*. Em xerente, *nariz* é *nkrê*, mas nunca vamos ouvir ou registrar tal palavra desta forma, pois para o falante tem de existir o elemento possuidor, então, se não sei quem é o dono da boca, do nariz, da mãe, utilizo a marca *da*, pois é como se estivesse dizendo *boca de alguém, nariz de alguém e mãe de alguém*. O prefixo *da* é predominante na maioria dos substantivos que dão nomes às partes do corpo humano e nos que expressam termos de parentesco, indicando, assim, que há um sujeito possuidor não identificado.

Nos exemplos listados no quadro 18, dados 28 e 30 encontramos a marca *da* quando nos referimos às palavras *coração e fígado*, o que não ocorre nos dados 29 e 31 uma vez que temos o dono do coração e do fígado presente, ou seja, o sujeito possuidor está devidamente identificado:

Quadro 18 – Substantivos obrigatoriamente possuídos.

dado 28 / <i>dapkê</i> / coração	dado 30 / <i>dapa</i> / fígado
dado 29 / <i>kuihâ pkê</i> / o coração do jacaré	dado 31/ <i>kro pa</i> / o fígado do macaco
dado 43 / <i>kuihâ</i> / <i>jacaré</i>	dado 48/ <i>kro</i> /“macaco
<i>dapke</i>) → coração / <i>Kuihâ</i> → jacaré	<i>dapa</i> → fígado / <i>kro</i> → macaco

Segundo Mattos (mimeo. 2003), outros nomes pertencem a esta classe de substantivos, o que também é sinalizado por Ruth Mcleod & Valérie Mitchell (1977) em relação à língua xavante. Em ambas, as línguas foram listadas as palavras *-nrõwa* e *-bru*, ou seja, *lar* e *roça* respectivamente. Contudo, nossos dados nos permitiram classificar a palavra *bru* como pertencente à classe dos substantivos facultativamente possuídos. A este respeito Mattos (op.cit.), faz o seguinte registro: “*-bru* (roça); *ibru* (minha roça), *aibru* (tua roça). A palavra *bru* está sendo usada hoje também como substantivo de posseção facultativa da classe II. Exemplo: *inim bru* (minha roça)”.

5.1.1.2 - Substantivos facultativamente possuídos.

Nesta classe as palavras, ocorrem livremente, não há obrigatoriedade de uso de prefixos indicadores de posseção, contudo, pode-se estabelecer o sujeito possuidor através dos pronomes possessivo indicadores de posse facultativa.

Quadro 19 - Substantivos facultativamente possuídos

dado 65 / <i>tbê</i> / peixe.	dado 85 / <i>sirnã</i> / flor.
dado 73 / <i>nõzã</i> / milho.	dado 79 / <i>wdê</i> / árvore.
dado 77 / <i>wari</i> / fumo.	dado 46 / <i>huku</i> / onça.
dado 145 / <i>kuba</i> / canoa.	dado 142 / <i>kri</i> / casa.
dado 150 / <i>ti</i> / flecha	dado 147 / <i>wakro wdê</i> / arco

Considerando, ainda, os substantivos facultativamente possuídos, listamos alguns exemplos no quadro 20, registrando, respectivamente, o mesmo substantivo sem e com a marca de posse. Observamos que as palavras *kri*, *tbê*, *wakrowdê* e *ti*, ou seja, *casa*, *peixe*, *arco* e *flecha* ocorrem de forma livre, sem necessariamente indicarmos o sujeito possuidor, sendo assim, foi possível registrar *casa nova*, *o peixe está nadando*, *arco é grande* e *a flecha é reta*. Quando ocorre a necessidade de identificar o elemento possuidor, faz-se necessário o uso dos pronomes possessivos:

Quadro 20 – Exemplos de substantivos facultativamente possuídos.

dado 142 / <i>kri</i> / → casa
dado 143 / <i>kri temdi</i> / → a casa é nova / / <i>temdi</i> / adj. pred. → Estar novo
dado 316 / <i>Waite kri</i> / → minha casa / / <i>waite</i> / → pron.poss.(meu(s)/minha(s)).
dado 316d / <i>wanõr tê kri</i> / → nossa casa / / <i>wanõr te</i> / → pron.poss. (nosso (s), nossa(s)).
dado 65 / <i>tbê</i> / → peixe
dado 66 / <i>tbê teto zaribi</i> / → o peixe esta nadando / <i>teto</i> / → pron.de 2º pessoa + part. de tempo / / <i>zaribi</i> / → verbo nadar
dado 315d / <i>wanõr tê tbê</i> / → nosso peixe/ / <i>wano)r te</i> / → pron.poss. (nosso (s), nossa(s)).
dado 147 / <i>wakrowdê</i> / → arco
dado 149 / <i>wakrowdê zawredi</i> / → o arco é grande/ / <i>zawredi</i> / → grande
dado 150 / <i>ti</i> / → flecha
dado 151/ <i>ti wamhu i psedi</i> / → a flecha é reta / / <i>wamhu i psedi</i> / → estar reto

5.1.1.3 Substantivos não possuídos

Nesta classe as palavras ocorrem livremente sem a presença de prefixos marcadores de pessoas que indiquem posse, pois se referem às coisas da natureza, bem como a nomes próprios masculinos e femininos.

Quadro 21 - Substantivos não possuídos¹⁰⁵

Coisas da natureza	Nomes próprios masculinos	Nomes próprios femininos
dado 101/wa/ lua.	<i>Hêspomêkwa</i>	<i>Azâdi</i>
dado 99 / <i>sdakro</i> / Sol.	<i>Wdêkruwê</i>	<i>Brudi</i>
dado 128 / <i>tka</i> / terra.	<i>Srêpawê</i>	<i>Tokidi</i>
dado 103 / <i>wasi</i> / estrela.	<i>Wakedi</i> ¹⁰⁶	<i>Wakedi</i>
dado 98 / <i>hêwa</i> / céu.	<i>Dabâzârkwa</i>	<i>Sipriki</i>
dado 112 / <i>tã</i> / chuva.	<i>Tpêmêkwa</i>	<i>Kupârdi</i>

Não obstante constar em nosso *corpus* (ano de 1994) o substantivo *tka terra* como pertencente à classe dos substantivos não possuídos, é comum hoje em dia o uso do mesmo com a marca de substantivo facultativamente possuídos. A este respeito, registramos a seguir o comentário de Mattos¹⁰⁷:

Algo estranho, entretanto parece ter acontecido com o substantivo "terra" "*tka*", que deveria pertencer, outrora, à classe dos substantivos não possuídos, mas que passou talvez, a partir da conquista do branco, a se caracterizar mais como pertencente à classe dos substantivos facultativamente possuídos. Hoje, é comum encontrarmos em textos espontâneos, o paradigma de posseção do substantivo "terra" assim: "*inim-tka*", minha terra; "*aisim-tka*", tua terra. A gramática acomodou de alguma maneira o termo, mas a cosmovisão xerente continua relutando contra o conceito branco da "posse da terra". É que, lá no seu substrato, a língua e a cultura xerente ofereceriam um modelo bem mais humano para o uso dos espaços e das coisas deste planeta.

A cosmovisão de uma sociedade é a interpretação que um povo faz da realidade ao seu redor e do papel do ser humano dentro desta realidade. As pressuposições em relação à realidade variam de povo para povo. O estudo das marcas de posse, no xerente, permite-nos constatar a intrínseca relação entre a língua e a perspectiva que o xerente tem da realidade ao seu redor: sol, lua, estrelas, céu..., não têm a marca *da*, pois não podem ser possuídos. Dessa forma, como os funcionalistas internalistas, observamos que a gramática da língua xerente é semanticamente dependente, e cognitivamente motivada. O enunciado lingüístico sofre a interferência dos processos cognitivos. O processo gramatical é gerado na mente de um homem que vive em sociedade e está imerso em uma cultura. Chiavegatto (2000:36) afirma:

¹⁰⁵ Para dados de nomes próprios, ver Anexo O.

¹⁰⁶ O nome "*Wakedi*" é o único nome próprio em xerente que é dado tanto para homens como para mulheres.

¹⁰⁷ A gramática xerente, mimeo 2003 pelo missionário Rinaldo de Mattos.

As construções gramaticais são combinações estruturais que ativam relações entre os conhecimentos que temos na mente e a natureza das situações comunicativas em que se atualizam. Elas têm, então, a função de ativarem a construção dos sentidos da linguagem, um processo dinâmico em que se correlacionam os elementos formais que as estruturam e os conhecimentos que os falantes têm arquivados em domínios mentais.

5.1.2 O número do substantivo xerente

Antes de adentrarmos propriamente na questão do número do substantivo, em xerente, gostaríamos de esclarecer que, além da distinção entre singular e plural, como no caso da língua portuguesa, a língua xerente apresenta a forma dual para alguns verbos. Na maioria dos verbos xerente, vamos encontrar apenas a forma singular e plural, sendo a forma plural marcada pelos sufixos *ni* e *kwa*, primeira e segunda pessoa do plural, respectivamente. A possibilidade de outra categoria além do singular e plural, ou seja, o dual ocorre com alguns verbos em xerente e é marcada não pela presença de sufixos, mas, segundo Mattos (mimeo. 2005), por uma mudança total no tema do verbo:

O verbo correr e o verbo carregar, por exemplo, têm três temas. Um tema para o singular, outro para o dual e outro para o plural. Exemplos: “*wara*” uma pessoa correndo, “*ssamrõ*” duas pessoas correndo e “*ssakrê*” três ou mais pessoas correndo.

Para melhor elucidar o que estamos falando vejamos os exemplos¹⁰⁸ nos quadros a seguir:

Quadro 22 – Verbo *comer* - *kmësi* - Forma singular/ plural.

<i>Wa watô hêspokrã kmësi</i> → eu comi banana.
<i>Tôka bâto hêspokrã kmësi</i> → você comeu banana.
<i>Tahã mâtô hêspokrã kmësi</i> → ele comeu banana
<i>Wanõri watô hêspokrã kmësinî</i> → nós comemos banana.
<i>Kanõri bâto hêspokrã kmësikwa</i> → vocês comeram banana.
<i>Tanõri mâtô hêspokrã kmësi</i> → eles comeram banana.

Do quadro anterior, inferimos os pronomes pessoais que são *wa*, *tôka*, *tahã*, *wanõri*, *kanõri* e *tanõri*, ou seja, primeira, segunda e terceira pessoa do singular e plural. Para a o substantivo *banana* temos *hêspokrã*. O verbo *kmësi*, ou seja, *comer* ocorre no final e como todo verbo no modo indicativo exige a presença dos pronomes indicativos que exercem a função de sujeito do verbo. Estes pronomes vêm sempre ligados à partícula que indica tempo e aspecto do verbo, logo temos os pronomes *wa*, *bâ*, *mã* que indicam a 1º, 2º e 3º do singular e plural, respectivamente, combinando com a partícula *tô* indicando, assim, uma ação já acabada. E, por fim, temos a marca *ni* e *kwa* que ocorrem sempre ao final do verbo indicando,

¹⁰⁸ O levantamento deste *corpus* foi realizado em nossos primeiros dias na aldeia “Porteira”, com os informantes Maria Kubadi Xerente e Pedro Kase Xerente, no ano de 1992.

assim, o plural do verbo, observem que estas marcas ocorrem na 1º e 2º pessoa do plural e que não existe marca para 3º pessoa do plural.

É comum ouvirmos em uma conversa livre os xerente se expressarem para construções do tipo citadas sem a presença dos pronomes pessoais, mas o pronome indicativo do verbo será sempre exigido. Podemos ouvir então as seguintes construções: *mãto hêspokrã kměsi*, indicando que *ele comeu a banana* ou *eles comeram a banana* (neste caso a inferência de número só será percebida pelo contexto) e *Sibakadi mãto hêspokrã kměsi*, observem que, mesmo ocorrendo um substantivo próprio feminino *Sibakadi*, a língua exige a marca do pronome de indicativo de sujeito do verbo, ou seja *mã* pronome da terceira pessoa singular ou plural.

Quadro 23 - Verbo *ir*.

Singular : <i>mõri ~ mõr ~ mõ</i>
<i>Wa waza <u>imõri</u> → eu vou.</i>
<i>Toka teza <u>aimõri</u> → você vai.</i>
<i>Tahã [Ø]za [Ø]<u>mõ</u> → ele vai.</i>
Dual : <i>němã ~ nēm ~ ně</i>
<i>Wanõri waza <u>waněmni</u> → nós dois vamos.</i>
<i>kanõri teza <u>ainěmkwa</u> → vocês dois vão.</i>
<i>Tanõri [Ø]za <u>tně</u> → eles dois vão.</i>
Plural : <i>tmõmõri ~ tmõmõr ~ tmõmõ</i>
<i>Wanõri waza <u>tmõwamõrni</u> → nós vamos</i>
<i>kanõri teza <u>tomõaimõrkwa</u> → vocês vão.</i>
<i>Tanõri [Ø]za [Ø]<u>tmõmõ</u> → eles vão.</i>

Obs: símbolos: ~ = alternância ; [Ø]= ausência de marca

O quadro 23 nos permite conhecer a classe dos verbos em que ocorre a possibilidade dual na língua xerente. O sublinhado do verbo visa a facilitar a constatação da alternância do tema que é característica desta classe. O negrito destaca marca de intransitividade¹⁰⁹ do verbo. Observem que, na terceira pessoa do singular e do plural, a marca vem sinalizada pelo símbolo [Ø] significando, assim, ausência de marca e, na terceira pessoa do dual, a marca de intransitividade vem sinalizada pelo *t*, o que é perfeitamente aceitável na língua, uma vez que temos para a terceira pessoa do singular a seguinte possibilidade [Ø] ~ *ti* ~ *t* e para a terceira pessoa do dual e plural [Ø] ~ *t*. As marcas de plural de primeira e segunda pessoa *ni* e *kwa* ocorrem também na forma dual. Como se trata de conjugação do modo indicativo, os pronomes indicativos de sujeito são obrigatórios, mas, como o verbo está indicando uma ação

¹⁰⁹ Estas mesmas marcas ocorrem também com verbos transitivos indicando assim o objeto do verbo transitivo indireto. Ver Anexo P sobre “Ergatividade na língua xerente”.

no futuro, ocorre, então, uma alteração nos pronomes de segunda e terceira pessoa do singular, dual e plural. Para a primeira pessoa (singular, dual e plural) continua sendo o pronome *wa*, a segunda pessoa é marcada pelo pronome *te* e a terceira pessoa pode ser marcada pelo pronome *tahã* ~ [Ø]. A partícula *za* indica o tempo futuro. Os pronomes pessoais também ocorrem no quadro 23 e são idênticos aos já listados no comentário do quadro 22.

No exposto, elucidamos a diferença das formas plurais entre a língua portuguesa e xerente, no tocante ao verbo. Vamos constatar, também, esta diferença no que concerne ao plural dos substantivos. Em língua portuguesa, o plural dos substantivos se faz por meio de desinências o que não ocorre na língua xerente, ou seja, a forma do substantivo é sempre invariável, seja no singular, dual ou plural. A seguir relacionamos alguns exemplos¹¹⁰ que atestam que o substantivo xerente é invariável:

Quadro 24 – Forma invariável do substantivo xerente.

dado 63 / <i>sikakrê</i> / → ovo de galinha.
<i>sika</i> → galinha
<i>krê</i> → ovo
obs: o substantivo <i>ovo</i> pertence a classe dos substantivos possuídos.
dado 64 / <i>tahãnt sikakrê wasku</i> / → ele esta contando os ovos.
<i>Tahã</i> / → pron. 3ºp(ele/ela)
<i>nãt</i> → pronome indicativo de sujeito do verbo + partícula de tempo <i>to</i> .
<i>sikakrê</i> → ovo de galinha
<i>wasku</i> → contar

Quando da coleta de dados, fomos cuidadosos ao solicitar formas plurais, explicamos ao nosso informante que estávamos falando não apenas de um ovo, mas sim de muitos ovos. A resposta era a mesma, ou seja, o substantivo permanecia invariável. Em algumas circunstâncias, devido à nossa insistência, obtínhamos como resposta o termo *kbure* que na verdade significa *todo (a) (s)*, mas ,não obstante o termo *kbure*, o substantivo permanecia invariável, como verificamos no exemplo a seguir:

¹¹⁰ Dados retirados do corpus. Ver Anexo D.

Quadro 25 - Forma invariável do substantivo xerente junto a termos coletivos.

dado 103 / <i>wasi</i> / → estrela.
dado 104 / <i>kbure wasi</i> / → todas as estrelas.

Temos, na língua xerente, o termo *nmã hã* (algum) para o pronome indefinido no singular e *nha* (alguns) para o pronome indefinido no plural. O que se constata no quadro 26 é que mesmo com a ocorrência do pronome indefinido no plural, a palavra *romsiwamnãri* (bicho) permanece invariável.

Quadro 26 - Forma invariável do substantivo xerente junto a pronome indefinido

dado 41 / <i>romsiwamnãri</i> / → bicho
dado 42 / <i>tahãnt nha romsiwamnãri kmãdâkâ</i> / → ele viu alguns bichos.
/ <i>tahã</i> / → pronome 3ª pessoa
<i>nãt</i> / → pronome indicativo de sujeito do verbo + partícula de tempo <i>to</i> .
/ <i>nha</i> / → pronome indefinido <i>alguns</i> .
/ <i>romsiwamnãri</i> / → bichos.
/ <i>kmãdâkâ</i> / → olhar, ver.

O quadro 27 permite constatação da forma singular e plural para os pronomes possessivos ao mesmo tempo em que atesta uma única forma para o substantivo *arco*, seja ele solicitado ao informante no singular seja no plural. Observemos que mesmo havendo, na língua xerente, a possibilidade de dual, conforme assinalamos anteriormente, nos exemplos a seguir constatamos que a língua não marca nos pronomes esta dualidade, pois os pronomes coletados indicam uma única forma para o pronome de primeira pessoa do plural, mesmo quando este é solicitada de forma a especificar a dualidade.

Quadro 27 - Forma invariável do substantivo xerente junto a pronomes possessivos.

dado 147 / <i>wakrowdê</i> / → arco.
dado 318: a) / <i>waite wakrowdê</i> / → meu arco.
dado 318: b) / <i>kaitê wakrowdê</i> / → seu arco (de você).
dado 318: c) / <i>kaitê wakrowdê</i> / → seu arco (dele).
dado 318: d) / <i>wanõr tê wakrowdê</i> / → nossos arcos (de mim e você).
dado 318: e) / <i>wanõr tê wakrowdê</i> / → nossos arcos (de mim e outros).
dado 318: f) / <i>kanõrai tê wakrowdê</i> / → seus arcos (de vocês).
dado 318: g) / <i>kanõrai te wakrowdê</i> / → seus arcos (deles).

Contudo, a língua recorre a outras estratégias (além do contexto) para marcar o número, tais como: o uso dos sufixos *ni* e *kwa* para marcar o plural dos verbos e a mudança do tema verbal no caso de possibilidade de dual na língua, emprego de numerais e de quantificadores. A seguir listamos tais estratégias:

1. Pelo contexto:

Numa construção do tipo apresentada no quadro 28, teríamos as seguintes possibilidades de interpretação: *A mulher comeu banana* e *As mulheres comeram banana*. Os elementos listados nesta construção são insuficientes por si só para indicarem pluralidade ou não, pois o verbo *kměsi*, quando conjugado na terceira pessoa, seja no singular seja no plural, a forma é a mesma (ver comentário do quadro 22). A marca de pronome identificador do sujeito do verbo exigida no modo indicativo é a mesma para o singular e para o plural, ou seja, o pronome *mã*. Logo, a decisão em estarmos diante de uma construção no singular ou plural fica inexoravelmente condicionada ao contexto de situação.

Quadro 28 – Contexto - indicação de pluralidade.

1 - Picõ mãtô hěspokrã kměsi. → A mulher comeu banana.
<i>Picõ</i> → mulher
<i>mã</i> → pronome indicativo de sujeito do verbo/ 3º p.sing/ pl.
<i>tô</i> → partícula de tempo indica ação acabada
<i>hěspokrã</i> → banana
<i>kměsi</i> → verbo 3ª p. sing. (comeu)
2 - Picõ mãtô hěspokrã kměsi. → As mulheres comeram banana.
<i>Picõ</i> → mulher
<i>mã</i> → pronome indicativo de sujeito do verbo/3º pessoa do singular e plural
<i>tô</i> → partícula de tempo indica ação acabada
<i>hěspokrã</i> → banana
<i>kměsi</i> → verbo 3ª p. Pl. (comeram)

2. O plural marcado no verbo:

Nas construções apresentadas no quadro 29, não seria possível estabelecer se estamos falando apenas de um passarinho, pois diante das seguintes solicitações: **o passarinho** vai voar; **os dois passarinhos** vão voar e **os passarinhos** vão voar (mais de dois), recebemos como resposta a mesma forma para o substantivo passarinho (s), ou seja, *sirê*, constatando assim mais uma vez a invariância do substantivo xerente. É o verbo que nos oportuniza a identificação, pois, neste caso, trata-se da classe de verbos que têm formas diferentes para o singular, o dual e o plural; em outros termos, verifica-se o tema *wara* (singular), *ssmrõ* (dual) e *ssakrê* (plural). Como se trata de conjugações na terceira pessoa a marca de intransitividade é zero indicada pelo símbolo [Ø] e a marca do pronome indicativo de sujeito do verbo que é uma das características desta classe, também vem sinalizada pelo símbolo [Ø], indicando assim ausência de marca.

Quadro 29 - Verbo - indicação de pluralidade

<i>Siré</i> [Ø] <i>za</i> [Ø] <i>wara</i> → o passarinho vai voar
<i>Siré</i> [Ø] <i>za</i> [Ø] <i>ssmrô</i> → os dois passarinhos vão voar
<i>Siré</i> [Ø] <i>za</i> [Ø] <i>ssakrê</i> → os passarinhos vão voar.

No quadro 30, observamos que o termo usado para a segunda pessoa do singular e do plural é o mesmo *bâ*, sendo assim, a única possibilidade de reconhecimento de pluralidade se dá pela marca *kwa* no verbo (marca de plural para a segunda pessoa).

A forma usada para sinalizar pergunta na língua xerente, também se diferencia da língua portuguesa, enquanto na língua portuguesa a pergunta é marcada pela entonação, na língua xerente se usa a marca *p* variando em alguns ambientes com o *b*. Esta marca vem sempre entre os pronomes indicadores de sujeito do verbo e a partícula de tempo.

Quadro 30 - Verbo - indicação de pluralidade

<i>Bâpto hêspokrã kmêsi</i> → você comeu a banana?.
<i>Bâpto</i> → pron. 2ª p. sing. <i>bâ</i> + marca de pergunta <i>p</i> ~ <i>b</i> + partícula de tempo <i>tô</i>
<i>Hêspokrã</i> → substantivo banana; <i>kmêsi</i> → verbo na 2ª p. sing.
<i>Bâpto hêspokrã kmêsikwa</i> → vocês comeram a banana?.
<i>Bâpto</i> → pron. 2ª p. pl. <i>bâ</i> + marca de pergunta <i>p</i> ~ <i>b</i> + partícula de tempo <i>tô</i>
<i>Hêspokrã</i> → substantivo banana; <i>kmêsikwa</i> → verbo na 2ª p. pl.

3. Numerais que sinalizam o plural

Como vimos no capítulo 3.2.1 a organização social dos xerente esta estabelecida pelo sistema de pares e metades e o que percebemos é que o seu sistema tradicional de contagem está intrinsecamente relacionado com esta concepção de mundo. A este respeito nos fala o lingüista missionário Mattos¹¹¹:

A contagem é feita com o auxílio dos dedos das mãos e dos pés, contando as coisas sempre aos pares. O Xerente inicia a contagem pelos dedos da mão esquerda. Começa com os dedos mínimo e anular "colados" um ao outro, indicando um par; passa para os dedos médio e indicador, também "colados" um ao outro, indicando que aquele par achou um par correspondente; depois, como o polegar da mão esquerda ficou sem par, o mesmo é "colado" ao polegar da mão direita para compor o novo par; daí segue-se a contagem pelos dedos da mão direita, até dez, onde se juntam os dedos indicador e médio e anular e mínimo, fazendo os seus respectivos pares. Daí, então, a contagem segue pelos dedos dos pés, até vinte, iniciando-se também pelo pé esquerdo. Como a anatomia não permite juntar-se os dedos dos pés, em pares, o aritmético Xerente mostra, com os olhos, os dedos dos pés, para indicar que ele já passou dos dez, e recomeça o mesmo processo com os dedos das mãos, até vinte.

Não obstante a esta possibilidade dos xerente contarem até vinte com o auxílio dos dedos, o que podemos constatar em nossa pesquisa de campo, em relação à terminologia existente para a numerologia xerente, diz respeito a apenas quatro quantidades, conforme listamos no quadro 31:

¹¹¹ Mimeo sobre a matemática xerente, em 2001.

Quadro 31 – Termos numerais em xerente.

dado 213 / <i>smisi</i> / → um.
dado 214 / <i>ponkwane</i>)/ → dois.
dado 215 / <i>mrêprane</i>)/ → três.
dado 216 / <i>sikwaipsê</i> / → quatro.

Ainda sobre a intrínseca relação da visão de mundo xerente marcada em seu sistema numérico, fala-nos Mattos:

Essa terminologia foi elaborada a partir de comparações com as coisas da vida e da natureza. Assim temos: *smisi* (algo isolado, sozinho); *ponkwane* (semelhante ao rasto do veado, dual, completo); *mrêprane* (semelhante ao rasto de ema ou árvores no mato?); *sikwaepsê* (algo que completa a outra meta, dois pares de dois).

Dito isto, vejamos agora exemplos que nos permitem inferir o número do substantivo pelo uso de numerais presentes nas construções. O termo *-ku* que significa *chifre*, em língua portuguesa, pertence a classe dos substantivos obrigatoriamente possuídos, por isto constatamos a marca de primeira pessoa *i* junto à palavra *ku* no quadro 32. No dado 50, solicitamos ao informante o termo para *chifre* e obtivemos *meu chifre*, pois, por pertencer à classe dos substantivos possuídos, a língua exige a marca de posse. Os dados 51, 72 e 95 nos permitem, mais uma vez, constatar que, a forma do substantivo xerente é invariável mesmo ocorrendo com numerais.

Quadro 32 – Numerais — indicação de pluralidade.

dado 50 / <i>iku</i> / / <i>ikumõ</i> / / <i>ikmõ</i> / → chifre.
dado 51 / <i>iku ponkwane</i>)/ → dois chifres.
dado 71 / <i>aikte nrã</i> / → verme, minhoca.
dado 72 / <i>aikte nrã sikwaipsê</i> / → quatro vermes.
dado 94 / <i>wde pa</i> / → raiz.
dado 95 / <i>wde pa mrêprane</i>)/ → três raízes.

4. Quantificadores que sinalizam o plural

Nos dados listados no quadro 33, inferimos o plural do substantivo pelo uso dos termos que indicam quantidade, pois *romzá semente*, *idu piolho* permanecem invariável, seja na forma singular seja no plural. Observem que, nos dados 70 e 91, aparece a marca *ki* que, neste caso, funciona como adjetivo predicativo, ou seja *ser/estar ou serem/estarem*. No dado 70, indica serem poucos os piolhos e, no dado 91, serem muitas as sementes.

Quadro 33 – Quantificadores – indicação de pluralidade.

dado 69 / <i>idu</i> / → piolho.
dado 70 / <i>idu prãirêki</i> / → poucos piolhos.
dado 90 / <i>romzá</i> / → semente.

dado 91 / romzâ *kahâki*/ → muitas sementes.

Em resumo, na língua xerente, não há morfema flexional de números no nome. A língua emprega outros recursos para indicar o número como os que acabamos de ver.

5.1.3 Gênero do substantivo xerente

Em língua portuguesa, os argumentos a favor de uma distinção de gênero são absolutamente axiomáticos. Nos exemplos a seguir, o que, além da tradição imposta pelo uso e pela norma, sustenta serem masculino *branco, caderno, depoimento, evangelho, giz, lápis, livro, papel, testemunho, texto e tinteiro*, e femininos: *bíblia, cadeira, caderneta, caneta, carteira, epístola, folha, mesa, parábola, porta e tinta*?

Como bem nos lembra Bechara (1999:133), em sua *Moderna Gramática Portuguesa*:

A inconsistência do gênero gramatical fica patente quando se compara a distribuição de gênero em duas ou mais línguas, e até no âmbito de uma mesma língua histórica na sua diversidade temporal, regional, social e estilística. Assim é que para nós o sol é masculino e para os alemães é feminino *die Sonne*, a lua é feminino e para eles masculino *der Mond*; enquanto o português *mulher* é feminino, em alemão é neutro *das Weib*. Sal e leite são masculinos em português e femininos em espanhol: *la sal* e *la leche*. Sangue é masculino em português e francês e feminino em espanhol: *Le sang* (francês) e *la sangre* (espanhol).

Enfim, além das formas do masculino ou do feminino poderem não determinar a diversidade do sexo (ex.: epícenos), fatores semânticos, psicológicos, lexicais, sócio-lingüísticos, dentre outros, diacronicamente determinam a mudança no gênero gramatical dos substantivos. Já foram femininos: *fim, planeta, cometa, mapa, tigre, fantasma*, entre muitos outros. Já foram usados como masculinos: *linguagem, árvore, tribo, catástrofe, hipérbole, linhagem*. Importa reconhecermos no ensino da L2 que em português o gênero consiste em *problemática discussão*.

Em xerente, não há marca morfológica de gênero. A distinção entre sexo masculino e feminino se expressa lexicalmente e não por morfemas flexionais. Por exemplo, a oposição de sexo no que se refere a itens com o traço [+ humano] exprime-se pela heteronímia, como vemos no quadro a seguir:

Quadro 34 - Nomes masculinos e femininos.

Nome masculino	Nome feminino
dado 173 — <i>Ambâ</i> — homem	dado 172 — <i>Pikõ</i> — mulher
dado 174 b — <i>Kwatbremi</i> — menino	dado 174 c — <i>Baknõ</i> — menina
<i>Wapte</i> — moço.	<i>Bkrda</i> — moça.

A heteronímia se verifica mais freqüentemente no sistema de parentesco, que apresenta pares lexicais como os listados no quadro 35:

Quadro 35 – Termos de parentesco¹¹².

Nomes masculinos	Nomes femininos
<i>iptokwa</i> — meu pai.	<i>izeparkwa</i> — minha mãe.
<i>dakârêwa</i> ¹¹³ — <i>snikmõ</i> ¹¹⁴ — cunhado.	<i>Asimhi e nikwa</i> ¹¹⁵ ; <i>Asahi</i> ¹¹⁶ ; <i>mzahi</i> ¹¹⁷ — cunhada.
<i>nôkrêzmukwa</i> — tio materno	<i>idatkûrê</i> ou <i>inã dumkrda</i> ¹¹⁸ . — tia materna
<i>dammã</i> — tio paterno	<i>datbê</i> ou <i>datbêkwa</i> — tia paterna

Porém, há outros termos de parentesco que são invariáveis, isto é, apresentam uma única forma, observem o quadro 36:

Quadro 36 — Termos de parentesco única forma para o masculino e feminino.

<i>dakra</i> — filho, filha	<i>dasiwaikê</i> — amigo, amiga
<i>dahikrda</i> — avô, avó	<i>dawrahkukua</i> — pai ou mãe de criação
<i>dawâprewa</i> — sogro, sogra	<i>danihrdu</i> — neto e neta
<i>damrõ</i> — esposo, esposa	

Quando determinados nomes resultam ambíguos, em relação ao sexo, eles são interpretados como macho ou fêmea, com base no contexto de ocorrência, ou então, são modificados mediante a inclusão dos termos *simpikõ* (fêmea) e *sinãmbá* (macho) logo após o nome como observamos no quadro a seguir:

Quadro 37 – Nomes ambíguos em relação ao sexo.

Masculino	Feminino
<i>wapsã sinãmbá</i> — cachorro.	<i>wapsã simpikõ</i> — cachorra.
<i>Ktâkmô krê zani</i> — boi	<i>Ktâkmô simpikõ</i> — vaca.
<i>Sumzari</i> — cavalo	<i>Sumzar simpikõ</i> — égua.

Considerações sobre o quadro 37: Quando da coleta dos dados, solicitamos ao informante lingüístico o nome para *cachorro* e *cachorra*, ele nos informava *wapsã* para ambos.

¹¹² O levantamento deste *Corpus* foi realizado em nossos primeiros dias na aldeia Porteira, com os informantes *Kubadi Xerente* e *Kase Xerente*, no ano de 1992.

¹¹³ Termo usado pelo marido se referindo ao irmão da esposa. Substantivo obrigatoriamente possuído.

¹¹⁴ Forma de tratamento.

¹¹⁵ Termo usado pelo marido se referindo à irmã da esposa e irmão se referindo à esposa do irmão.

¹¹⁶ Termo usado pela mulher se referindo à esposa do irmão.

¹¹⁷ Termo usado pela esposa se referindo à irmã do esposo.

¹¹⁸ *idatkûrê* tia mais nova que a mãe e *inã dumkrda* tia mais velha que a mãe.

Afirmando que era assim mesmo, não importava se era macho ou fêmea. Diante de nossa insistência, ele deu a seguinte informação: *wapsã simpikõ* — *cachorra*. O termo *simpikõ* é formado pela partícula *si* que funciona como um a partícula reflexiva mais a palavra *pikõ* que significa *fêmea* (palavra usada para mulher), logo, a idéia de que *se tornou fêmea*. Perguntando como ficaria se quiséssemos deixar claro que o *wapsã* é macho, a resposta foi: é *wapsã*. Poderíamos pensar então que o *wapsã* seria uma palavra masculina, mas recentemente descobrimos a possibilidade de *wapsã sinãmbâ*. *Ambâ* é o termo usado para *macho* (palavra usada para homem), logo, a idéia de que *se tornou macho*.

Finalmente, nomes referentes a objetos inanimados são invariáveis quanto a distinções de sexo. Foram encontrados também nomes como *bdâ* (sol), *wahirê* (lua) que sempre são masculinos. A interpretação desses nomes como masculinos vem através das narrações de mitos, nos quais os xerente têm *bdâ* (sol), *wahirê* (lua) como deuses. A este respeito comenta o missionário Mattos¹¹⁹:

[...] uma dupla de heróis culturais: o sol “*Bdâ*” e a lua “*Wairê*”. Ambos do sexo maculino, eram primitivamente índios com poderes sobrenaturais. “*Bdâ*” era mais forte, mais prudente, mais generoso, enquanto “*Wairê*” tinha menos poder, era mais insensato e freqüentemente intervinha, prejudicando os planos mais elevado de “*Bdâ*”.

Para uma informação ampla desses personagens e da cultura xerente, ver Anexo B. Em suma, os exemplos supracitados mostram-nos que os nomes na língua xerente carecem de flexão gramatical de gênero. A diferença de gênero é interpretada pelo contexto ou é assinalada lexicalmente, daí que, nesta língua, resulta mais valido falar de gênero natural, com base à oposição macho/fêmea e não dicotomia masculino/feminino.

5.1.4 Grau do substantivo xerente

Na língua xerente, temos a classe dos descritivos que são palavras que descrevem as qualidades, os atributos e as experiências das pessoas, bem como descrevem a qualidade das coisas. Segundo Mattos, os descritivos estão subdivididos em quatro classes maiores que permitem a flexão da palavra e uma quinta classe especial, que não permite a flexão. Esta classe é bem restrita e consta apenas de duas partículas, ou seja, *kõ* que indica *negativo*, *não* e *rê* *diminutivo*, *pequeno*. No quadro 38, listamos a ocorrência de nomes no diminutivo na língua xerente¹²⁰ pela presença do sufixo *rê*:

Quadro 38— Sufixo derivacional descritivo - *rê*.

¹¹⁹ Mimeo: Informações gerais sobre os xerente, pelo missionário Rinaldo de Mattos. Tocantínia 1978, revisado para a internet em 2003.

¹²⁰ Estes dados foram retirados de nosso registro de diário de campo, 1992.

<i>bakrtõ</i> — menina	<i>bakrtõrê</i> — menininha
<i>kni</i> — lança	<i>knirê</i> — lança pequena
<i>Kâ</i> — rebeirão	<i>kârê</i> — ribeirãozinho
<i>kuba</i> — canoa	<i>kubarê</i> — canoa pequena

Ainda, segundo Mattos, os descritivos, *grande e pequeno* pertencem à classe que permite a flexão. Para o descritivo *grande*, temos as seguintes possibilidades: *awre, awredi, sawre, zawre, sawredi* e *zawredi* e para o descritivo pequeno — *srurê* e *srurêki*. Observem que os descritivos, *grande e pequeno*, podem ocorrer com as partículas *di* e *ki* que funcionam como verbos de ligação. No quadro 39, listamos as ocorrências dos descritivos de diminutivos *srurê* e *srurêki*.

Quadro 39 — Adjetivos lexicais — Diminutivo: *srurê* e *srurêki*.

dado 302 — / <i>srurêki</i> /	→ pequeno
dado 61 — / <i>dazdarbi</i> /	→ pena, pluma /
dado 62 — / <i>dazdarbi</i> [Ø] <i>srurêki</i> /	→ a pena é pequena
“ <i>da</i> ”	→ marca de substantivo obrigatoriamente possuído.

Percebemos, ainda que pequena, uma diferença entre a forma de marcar o diminutivo e o aumentativo, ou seja, não encontramos a possibilidade do uso de morfema sufixal para marcar o aumentativo como ocorre com o diminutivo. O aumentativo, na língua xerente, expressa-se somente por adjetivos (descritivos) pospostos ao nome como verificamos no quadro a seguir:

Quadro 40 – Adjetivos lexicais - Aumentativo: *awre, awredi, sawre, zawre, sawredi* e *zawredi*.

dado 302 — / <i>zawredi</i> /	→ grande
dado 147 — / <i>wakrowdê</i> /	→ arco.
dado 149 — / <i>wakrowdê</i> [Ø] <i>zawredi</i> /	→ o arco é grande
dado 101 — / <i>wa</i> /	→ lua
dado 102 — / <i>wa</i> [Ø] <i>zawredi</i> /	→ a lua é grande
dado 16 — / <i>dabdu</i> /	→ pescoço
dado 17 — / <i>dabdu</i> [Ø] <i>zawredi</i> /	→ pescoço é comprido (grande)

5.1.5 Nominalização

A nominalização é um processo pelo qual novas unidades lexicais são formadas a partir do acréscimo a uma raiz de afixos chamados nominalizadores. Os nominalizadores ou deverbativos são sufixos que, somados a uma base verbal, transformam esta base em nominal. Na nominalização da língua xerente, aparecem sufixos junto a raízes verbais (deverbais) formando substantivos abstratos a partir do sufixo *_ze* e substantivos agentivos a partir do sufixo *_kwa*.

5.1.5.1 Substantivos abstratos a partir do acréscimo do sufixo *_ze* a uma raiz verbal

O acréscimo deste sufixo a uma base verbal resulta num tema nominal. O nominal derivado (substantivo abstrato) é formado a partir de verbos de ação abstrata, de processo e de ação concreta. Contudo, existem verbos de ação concreta que, quando nominalizados, podem denotar o sentido concreto ou abstrato dependendo do contexto em que forem usados. Observemos, no quadro a seguir, o registro da formação de substantivos abstratos a partir de uma raiz verbal acrescida do sufixo *_ze*.

Quadro 41 – Substantivos abstratos

Verbo de ação abstrata	Tradução	Substantivo abstrato	Tradução
<i>spokrpuku</i>	lembrar	<i>spokrpku-ze</i>	lembrança
<i>hêmba</i>	Existir	<i>hêmba-ze</i>	existência
Verbo de ação concreta	Tradução	Substantivo abstrato	Tradução
<i>nêrê</i>	sepultar	<i>nre-ze</i>	Sepultamento
<i>Rowahutu</i>	Ensinar	<i>rowahtu – ze</i>	Ensinarmento
Verbo de processo	Tradução	Substantivo abstrato	Tradução
<i>niptêê</i>	fortalecer	<i>niptê –zé</i>	Fortalecimento

Observando atentamente os exemplos, constatamos que em alguns casos ocorre a perda de uma das vogais do verbo, quando a este é acrescido o sufixo nominalizador *_ze*. A perda da vogal só acontece quando as duas últimas vogais do vocábulo base são idênticas, ou seja, tal fenômeno não ocorre caso as duas últimas vogais do vocábulo base não possuam fonemas idênticos.

5.1.5.2 Substantivos agentivos a partir do acréscimo do sufixo *_kwa* a uma raiz verbal

Esse sufixo deriva nomes designativos de agente, isto é, eles designam o portador ou agente da ação verbal. Vejam no quadro a seguir exemplos deste processo de nominalização:

Quadro 42 – Substantivos agentivos

Verbo	Tradução	Substantivo agentivo	Tradução
<i>sāmri</i>	Achar	<i>sāmr-kwa</i>	Achador
<i>pkē hiri</i>	Salvar	<i>pke hri- kwa</i>	Salvador
<i>kuikre</i>	Escrever	<i>kuikre-kwa</i>	Escritor

O processo de nominalização que forma substantivos agentivos deverbais, na língua xerente, também acarreta a perda de uma das vogais do verbo, quando a este é acrescido o sufixo nominalizador *_kwa*. Essa perda da vogal se dá através do mesmo processo que ocorre com a formação dos substantivos abstratos.

Do trabalho descritivo do substantivo, em xerente, tecido no presente capítulo, emerge o quadro comparativo a seguir, com a síntese dos principais pontos analisados:

Quadro 43 — Sumário Comparativo das Categorias do Substantivo em *Akwe*-Xerente e Português.

	Língua <i>Akwê</i> -Xerente	Língua Portuguesa
C A T E G O R I A G R A M A T I C A L D E P O S S E	Classes semânticas da expressão de posse:	
	1. Nomes obrigatoriamente possuídos	
	Marcas: <i>da, i, a</i> .	
	Ex. <i>dazdawa</i> (boca de alguém), <i>izdawa</i> (minha boca), <i>aizdawa</i> (sua boca).	
	2. Nomes facultativamente possuídos	
	Pronomes possessivos indicadores de posse.	Em português não se verifica tal categoria.
	Ex: <i>waite</i> - (meu, minha), <i>waite kri</i> - (minha casa) <i>tbê</i> - (peixe) <i>waite tbê</i> - (meu peixe)	
	3. Nomes não possuídos	Em português não se verifica tal categoria.
	corpos celestiais Ex: <i>sdakro</i> (sol)	
	nomes próprios Ex. <i>Wakedi</i> ¹²¹	
fenômenos da natureza Ex. <i>tã</i> (chuva)		
formações geográficas Ex. <i>kâ</i> (rio)		

¹²¹ Único nome xerente que pode ser dado tanto a homem como para mulher.

C A T E G O R I A G R A M A T I C A L D E G Ê N E R O	<p style="text-align: center;">Distinções de gênero:</p> <p>1) Não são morfologicamente marcadas.</p> <p>2) São expressas lexicalmente</p> <p style="padding-left: 40px;">Pelo acréscimo dos termos <i>simpikõ</i> (fêmea) e <i>sinãbâ</i> (macho) em nomes ambíguos no que se refere ao sexo. Ex: <i>wapsã sinãbâ</i> (cachorro), <i>wapsã simpikõ</i> (cachorra).</p> <p style="padding-left: 40px;">Formas supletivas. (heterônimos) Ex: <i>ambâ</i> (homem), <i>pikõ</i> (mulher); <i>wapte</i> (moço), <i>brkda</i> (moça).</p> <p style="padding-left: 40px;">Por termos de relação de parentesco variáveis: Ex: <i>datbê</i> (tia paterna), <i>dammã</i> (tio paterno)</p> <p>3) Nomes de um só gênero gramatical, invariáveis, basicamente ligados a relações de parentesco (sobrecomens) Ex: <i>dakra</i> - (filho (a)); <i>dasiwaikê</i> - (amigo (a)).</p> <p>4) Por inferência das narrativas míticas deuses são masculinos. Ex. <i>bdâ</i> - (sol) e <i>wairê</i> - (lua)</p> <p>5) Pela indicação [- animado] = invariável. Ex: <i>kuba</i> - (canoa), <i>piza</i> - (panela).</p>	<p style="text-align: center;">Distinções de gênero:</p> <p>1) Morfologicamente marcadas. O morfema desinencial / a / indica gênero feminino em oposição ao morfema O (zero) existente na forma não marcada do masculino. Ex. <i>aluna</i> / <i>aluno</i>. Pela alternância vocálica com o morfema desinencial. Ex. <i>avô</i> - <i>avó</i>.</p> <p>2) São expressas lexicalmente</p> <p>a) A concordância é que irá exprimir o gênero. em substantivos de um só gênero a distinção é reconhecida pela concordância do artigo e do adjetivo. Ex. o lápis pequeno, a lâmpada bonita.</p> <p>b) Pelo acréscimo de formas lingüísticas externas Em substantivos comuns de dois gêneros. Ex. o artista, a artista Em epicenos. Ex. onça macho, onça fêmea.</p> <p>c) Formas supletivas. (heterônimos) Ex. homem – mulher; bode - cabra etc.</p> <p>d) Marcadas pela terminação da palavra or ~ a – professor, professora e ~ a – parente, parenta ão ~ oa – patrão, patroa ão ~ ona – solteirão, solteirona ão ~ ã – irmão, irmã es, l, z ~ a – freguês, freguesa; juiz, juíza; bacharel, bacharela. sufixos isa, esa, essa – poetisa consulesa, condessa.</p> <p>3) Nomes de um só gênero gramatical que se aplicam indistintamente a homens e mulheres (sobrecomens). Ex. a testemunha, a criança etc.</p>
---	---	---

<p style="text-align: center;">O número do substantivo:</p> <p>1) É sempre invariável: Ex. <i>wasi</i> – (estrela).</p> <p>2. É inferido pelo contexto lingüístico e extralingüístico: Ex: <i>Pikô mâtô hespôkrã kmësi</i>. (<u>A mulher</u> comeu banana/ <u>As mulheres</u> comeram banana)</p> <p>3. É determinado pelo verbo: Ex: <i>Sirê za wara ~ ssakrê ~ ssmrõ</i>. (O passarinho vai voar/ Dois passarinhos vão voar/ Os passarinhos vão voar)</p> <p>4. É sinalizado por numerais: Ex: <i>iku ponkwanẽ</i> - (dois chifres) .</p> <p>5. É expresso lexicalmente por:</p> <ul style="list-style-type: none"> coletivos pr. indefinidos possessivos quantificadores <p>Ex: <i>Kbure was</i> – (todas as estrelas) <i>Tahãnat nha romsiwamnãri kmãdâkã</i> – (ele viu alguns bichos) <i>Wanõri wanõr tê wakrowdê</i>- (nossos arcos) <i>Romzâ kahâki</i> – (muitas sementes)</p>		<p style="text-align: center;">O número do substantivo:</p> <p>1) É bipartida: singular e plural.</p> <p>2) Basicamente a categoria de número é marcada:</p> <ul style="list-style-type: none"> pelo morfema de número plural <i>s</i> . Ex. árvore pelo morfema de número singular <i>O</i> <p>3) Formação do plural dos substantivos terminados em:</p> <ul style="list-style-type: none"> vogal ou ditongo – pl. em <i>s</i>. Ex. camas; relógios; mães; órfãos; cristãos; ão tônico - ãos (cristãos); ões (falcões); ães (cães). al, el, ol, ul – o acréscimo do <i>s</i> provoca a queda do <i>l</i> e acréscimo de um <i>i</i>. Ex: canais, pastéis, anzóis, paus. il – em oxítonas o acréscimo do <i>s</i> provoca a queda do <i>l</i>. Ex. barris. Em paroxítonas o acréscimo do <i>s</i> transforma o <i>il</i> em <i>eis</i>. Ex. fósseis. m- m ~ n - pl. em <i>s</i>- Ex: jovens. n – pl em <i>s</i>. Ex: hífens. r; s; z – pl. em <i>s</i> + v.t. <i>e</i>. Ex: colheres; deuses; raízes. <i>s</i> em vocábulo formal não oxítone - invariável. Ex: ônibus, lápis. (a oposição sing./pl. dar-se-á pela concordância. Ex. o lápis, os lápis). <i>x</i> – invariáveis. Ex: os tórax.
<p style="text-align: center;">O grau do substantivo é expresso:</p> <p>1) Pelo sufixo derivacional descritivo <i>rê</i> Ex: <i>knirê</i>- - lança pequena</p> <p>2) Por adjetivos lexicais <i>srurê</i> e <i>zawre</i> Ex: <i>dazdaribi srurêki</i> – (a pena é pequena). <i>wa zawredi</i> – (a lua é grande).</p>		<p style="text-align: center;">O grau do substantivo é expresso por:</p> <p>1) Aumentativos</p> <ul style="list-style-type: none"> sintético - com sufixos derivacionais Ex:homenzarrão analítico – com qualificativo lexical acompanhando o substantivo. Ex: homem grande. <p>2) Diminutivos</p> <ul style="list-style-type: none"> sintético. Ex: homenzinho analítico. Ex: homem pequeno.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa, também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente (,,,) a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta por parte de um “gênio filosófico”, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais.(Gramsci).

6.1 Contribuições da pesquisa

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, algumas constatações foram apresentadas no decorrer das análises. Repetir aqui tais resultados seria fastidioso. Entretanto, vale recuperar parte do percurso, reiterando algumas crenças pessoais obtidas durante a pesquisa de *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwẽ-xerente*.

A presente investigação teve como objetivo, analisar a natureza lingüístico-cognitiva expressa na sistematização gramatical do substantivo em *akwẽ-xerente*, bem como correlacionar tais fenômenos com experiências no processo de aquisição da língua portuguesa como segunda língua.

Ao considerarmos a possibilidade de perda dos conhecimentos da língua e cultura xerente, face ao violento processo de aculturação que eles mesmos vivenciam, deparamos com depoimentos como o dos professores a seguir, gravados em vídeo para esta pesquisa, na terra indígena xerente:

Quadro 44 - Professora Enedirene, servidora da FUNAI. Atua, há aproximadamente vinte anos, entre os xerente.

Estou numa sala de reforço (eu digo re-alfabetização, porque 5^a. 6^a. e 7^a. série é praticamente um reforço). Qual a minha dificuldade? Os dois professores que se aproximaram foram Cícero e Rita, justamente os professores de Português, onde a gente sentiu, alguém deve ter falado — *olha a Enedirene já tem um pouco de experiência* e sempre eles me perguntam: como é que é Enedirene, por aqui? É devagar? É lento o processo! É lento! O *akwẽ* não é o *ktuanõ*, é totalmente diferente, nós temos que ter jogo de cintura, pra trabalhar com esse povo, saber onde pisa, saber o que fala, o que dirige, até o nosso palavriado, o nosso vocabulário (...) nós temos que estar atento no que falar, atentos no que ensinar, não é o que os livros didáticos trazem que eu vou jogar não, você tem que adaptar a realidade, contextualizar, é totalmente diferente (...)

(...) Mas você sabe que os professores bilíngües, eles usam muito o português... muito! Eles escrevem no *akwẽ*, mas eles usam muito o português. Não é? Isso é dificuldade. Por que ele¹²² disse assim: *está perdendo a língua?* Inclusive a última sílaba do xerente eles estão perdendo¹²³: *Sibakadi ~ Sibaka* — eles jogam fora o *di*. Estão perdendo, entendeu? Então isso tem que ter alguém pra trabalhar, pra manter essa identidade, essa cultura... Outra coisa assim, que eu vejo, é que, o *akwẽ*, mesmo sendo o *akwẽ*, ele escreve muito errado! Muito mesmo! Além de falar errado, a pronúncia errada, a escrita também é totalmente errada. Você vê assim coisas, absurdas! Então o que é preciso, o que a escrita correta, manter essa língua, procurar pessoas preparadas pra afeiçoar (...) porque senão vai acabar. É ou não é? — Com certeza!¹²⁴ Então precisa urgentemente ter pessoas preparadas, capacitadas pra ajudar; porque está perdendo e eles vão perder... se não houver modificação, se continuar (...).

Ainda sobre a língua portuguesa, ao ser indagado pelo entrevistador sobre o que o motivava ao aprendizado de tal língua, assim se pronunciou o professor indígena *Wawẽkrurê*:
Quadro 45 – Domingos *Wawẽkrurê Xerente*.

Se comunicar melhor, porque é muito importante também fala bem esse português porque, a nossa dificuldade é grande na hora de fala bem assim, tem umas palavras... eu como aluno me esforço né, fala assim correto, mas tô distante ainda, mas sabe vossa chegar onde que quero, e no meu pensar também, quero enfrentar também, quer dizer, subir o morro, que é faculdade, quero entrar lá também (...) quero fazer pedagogia... quero ajudar os *akwẽ*, assim... meu povo né... Mas na língua *akwẽ* que, muitos *akwẽ* já perderam, já assim, escrever correto, falar pra mãe, escrever que é dificuldade, tem muita dificuldade, e, poucos *akwẽ* falam correto *akwẽ* (...) lá na minha aldeia, aldeia Porteira, poucos falam assim correto... como se fosse em português, é assim também em português...”

O discurso dos professores, nas aldeias xerente, evidencia¹²⁵ a preocupação destes com uma propensão diglössica¹²⁶ pró língua portuguesa. Assim, em consonância com o anseio verificado nos relatos dos professores, propusemo-nos a um preliminar estudo da língua e cultura *akwẽ*, uma vez que tal língua indígena ainda não está satisfatoriamente descrita.

Contudo, a dimensão e complexidade da tarefa anterior aceita, bem como nossa expectativa de produzir algo a ser utilizado no espaço escolar indígena, impunham-nos um recorte: daí, elegermos, como destaque nesse estudo, a codificação lingüística do substantivo em xerente, na expectativa de que o entendimento de como se configura o substantivo em xerente contribuísse:

¹²² Referindo-se à entrevista concedida pelo professor indígena *Wawekrurê*, no mesmo encontro..

¹²³ O fenômeno da apócope pode ser verificado em Santos 2000 Mimeo UERJ — monografia de conclusão de curso de pós-graduação *strictu-sensu* em Língua Portuguesa.

¹²⁴ Fala do professor *Wawekrurê* (Cf. quadro de informantes, pág. 14).

¹²⁵ Cf. Anexo I.

¹²⁶ São várias as concepções do termo “diglossia”. Adotamos aqui o entendimento de Maher: “o fenômeno diglössico se refere a um jogo de ocupação lingüística onde a língua dominante tenta “abocanhar” funções próprias da língua dominada, “enfraquecendo-a”, “empurrando-a” para usos e funções cada vez mais restritos e/ou desprestigiados” (Cf. Maher 1996:46-48).

- Para a descrição gramatical do funcionamento da língua;
- Para os avanços da investigação científica da correlação de tal descrição com os processos sócio-cognitivos e
- Para a elaboração de material didático contrastivo, que facilitasse o ensino de Língua Portuguesa.

Foram exatamente nos itens enumerados que norteamos o percurso teórico e analítico construído neste estudo, concebidos aí, possíveis resultados.

A essa altura, no afã de darmos por encerrado esse trabalho de tese, resta-nos, tão somente, retomarmos de forma sucinta alguns dos momentos que reputamos significativos no universo da pesquisa realizada, o que passamos a fazê-lo.

O primeiro resultado relevante consiste no sumário comparativo do substantivo em *Akwe)-xerente* e português, com a respectiva correlação descritiva entre aspectos gramaticais e discursivos do substantivo em tais línguas¹²⁷.

Outro ganho foi a percepção, a partir dos registros etnográficos, da concepção dualista de universo na cosmovisão xerente e a constatação de que há uma interpenetração entre a língua e a visão do mundo dos que a falam¹²⁸.

Ainda no que tange à cosmovisão xerente, esta decididamente interpreta o universo de maneira animista¹²⁹ Diferentemente das cosmovisões ocidentais que têm, por foco, o mundo visível do Aquém, os xerente se concentram no mundo invisível do Além. Uma rápida análise da cosmovisão xerente nos revela algumas categorias do seu animismo:

- A tríade índio, animais e natureza — Os animais (tamanduá, anta etc.) eram *akwẽ...* o surgimento de espaços físicos (o mar...) tem relação com os índios.
- A relação entre o sobrenatural, a natureza e os índios — a criatura humana faz parte da natureza. Quanto aos espíritos da natureza, são encontrados em toda parte — em rios, árvores, rochas e em outros fenômenos naturais. Tais poderes sobrenaturais controlam roças, caças, pescarias... e podem ser influenciados, pelo menos em parte, por meio da observação de tabus, adulações... As classes de espíritos de maior destaque são os donos do mato — mrã *ddékwa*, e os donos das águas — *kâ ddékwa*.

¹²⁷ (cf. pág 117-120).

¹²⁸ (cf. pág. 96)

¹²⁹ (cf. Anexo B).

- Os deuses, os espíritos e os humanos — No mundo mitológico, os deuses *Bdâ* (sol) e *Wairê* (lua), heróis míticos, conviviam com os xerente. *Bdâ* era o idealizador de ações que garantiriam qualidade de vida e bem estar para a etnia, conforme se verifica nos diversos mitos¹³⁰. Após a separação, descrita na lenda da viagem ao céu, *Bdâ* mantém, lá da abóbada celeste, uma atitude de constante observação sobre o grupo; Contudo, não interfere nas questões tidas como menores, cotidianas.
- O tempo e o espaço — Segundo Mattos, a visão de tempo xerente é linear voltada para o passado. Nas palavras do teólogo: *Como as lendas da mitologia falam de coisas que aconteceram no passado, quando as coisas estavam tendo as suas origens, o xerente dá primazia e reporta-se invariavelmente ao passado, quando se trata de estabelecer princípios de vida.... de frente para o passado e caminhando, como que de costas, para o futuro, o xerente é essencialmente imediatista.*

Vale realçar outra contribuição, no cômputo da vertente teórica assumida neste trabalho de tese: a legitimação da formalização proposta por Salomão (1999) no que tange à interligação entre experiências sócio-culturais vivenciadas pelos indivíduos em suas comunidades e a projeção figurativa destas nas construções lingüísticas.

O enquadre teórico e analítico, denominado *hipótese sócio-cognitiva da linguagem* conjuga reflexões cognitivistas da significação com o olhar de diversificadas áreas de investigação como a sociologia da linguagem, a sociolingüística interacional, a filosofia da linguagem e a antropologia lingüística, dentre outras.

Para examinar os diferentes aspectos presentes na correlação entre experiências sócio-culturais e construções lingüísticas, *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwê-xerente* enraizou sua concepção de linguagem na interpenetração entre língua, interação e cultura¹³¹.

De fato, no bojo de nossas pesquisas, ao longo dos anos, procuramos evidenciar as relações entre linguagem, cultura, interação e cognição¹³². Nesse caminho traçado, evidências empíricas demonstraram que uma base teórica oriunda de diferentes tradições investigativas mais do que possível, chega a revelar-se adequada. A teoria sócio-cognitiva oportunizou ao presente estudo de tese analisar o fenômeno da nominalização xerente em sua dimensão

¹³⁰ (cf. Anexo B - cultura xerente.

¹³¹ (cf. pág. 73-76)

¹³² Conferir. Santos 2002:128-150, onde procedemos a várias análises

lingüística, cultural, cognitiva e interativa. É legítimo confessar o receio que tínhamos, *a priori*, em trabalhar campos de conhecimento a princípio, distantes. Todavia, o percurso teórico sócio-cognitivista, trilhado ao longo deste estudo, dissipou o receio da dispersão, permitindo-nos identificar que, apesar de distintos, tais campos podem ser convergentes.

Em outros termos, paulatinamente o modelo analítico adotado em *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwê-xerente* fundamentou a percepção de que é absolutamente plausível pensar a linguagem caminhando sobre uma teoria de perspectiva interdisciplinar. Assim, rigorosamente apoiado no enquadre teórico sócio-cognitivo, em sua articulação com a prática, lançamos mão de instrumentais oriundos de domínios científicos diferentes, o que nos possibilitou contemplar a correlação entre as línguas portuguesa e xerente sob a ótica, dentre outras, da língua, da cultura, da história e do sujeito. Aparentemente, esse receio da dispersão (ou dúvida epistemológica) na observação dos fenômenos de linguagem a que nos referimos anteriormente, já fora motivo de preocupação de outros estudiosos sócio-cognitivistas. Atestam tal afirmação as palavras de Miranda (2000:188) quando, em outros domínios, observa:

O percurso teórico e analítico construído nesta tese levou-me a assumir a dúvida epistemológica acerca da distinção entre ciências teóricas e aplicadas. Acredito hoje que o que, de fato, se pode ‘aplicar’ é um olhar investigativo sobre a realidade, sobre dados, procedam esses das salas de aula, das salas de visita, de reuniões, de julgamentos, de consulta. Dependendo do ponto de observação fixado sobre esses cenários interativos, estaremos simplesmente no território da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, da Lingüística. Não há razão epistemológica para se criar uma contraparte aplicada para cada uma dessas ciências.

Assim, superado o receio do ecletismo, julgamos ter podido conquistar nessa tese a convicção de que há efetivamente uma interpenetração entre a língua e a cosmovisão dos que a falam. A partir da análise do nosso *corpus* verificamos que experiências socioculturais vivenciadas pelos indivíduos nas suas comunidades projetam-se figurativamente nas construções lingüísticas e discursivas através das quais se expressam.

Um dos pontos mais importantes a se considerar, a partir dos resultados de nossas pesquisas e análises, diz respeito aos efeitos do ensino de Língua Portuguesa para os xerente que podem estar refletidos no processo de aculturação.

No Brasil, apoiados pela sociedade civil (ONGs, Igrejas, Universidades, além de agentes progressistas dentro do próprio Estado...), já avançara significativamente o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas com o advento da Carta Constitucional de 1988. Tal Constituição dedica um capítulo aos índios, pela primeira vez na história do Brasil, reconhecendo “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (...)” (Art. 231). Assegura, ainda, aos povos indígenas, a nova Constituição no seu artigo 210, o uso de suas línguas maternas e

processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado a proteção das manifestações das culturas indígenas. (Art. 215).

No ano de 1996, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* viabiliza o surgimento de escolas diferenciadas indígenas. São reconhecidos legalmente em suas diferenças e peculiaridades os professores indígenas¹³³. Barros & Castro (2005:106) comenta:

Pelo artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), foi assegurado que o sistema de ensino da União, com a colaboração das universidades e agências de assistência aos índios, desenvolveria programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural objetivando: a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências, além de garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Nesse contexto, em óbvio rechaçamento aos modelos assimilacionista de submersão e assimilacionista de transição, encontram-se os agentes do *Modelo de Enriquecimento Cultural e Lingüístico*, imbuídos da difícil tarefa de projetar escolas indígenas engajadas cultural e politicamente.

De fato, ao elegermos, como elemento de discussão, a tripartição nos modelos de Educação Escolar Indígena, fizemo-lo na expectativa de que os mesmos nos pudessem revelar algumas nuances no contorno que pode assumir o ensino de Língua Portuguesa entre os indígenas, e particularmente entre os xerente. Passemos, então, a tal questão.

O ensino da língua portuguesa

- Há algo inerentemente destrutivo no ensino de Português?
- Se não, que Português ensinar? O culto, o oral, o regional?
- Como encaminhar tal conhecimento considerando-se suas implicações ideológicas?

A primeira indagação, sobre o caráter maléfico do ensino de Português, remete-nos a uma outra: ensino de Português onde?

- No Brasil, país monolíngüe, que tem a língua portuguesa como a única legítima — projeto político desenvolvido sistematicamente pelo Estado Português e, depois da independência, pelo Estado Brasileiro, ou;
- No Brasil, país pluriétnico, pluricultural, plurilíngüe!

Em acirrada crítica à visão de sermos um país monolíngüe, em texto intitulado “Monolingüismo e preconceito lingüístico”, Oliveira (2005:1)¹³⁴ afirma:

¹³³ Segundo dados da revista escola, em abril de 2004 já havia mais de 2 mil professores cursando o magistério indígena.

¹³⁴ Artigo publicado no site do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística).

A política lingüística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento lingüístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. A história lingüística do Brasil poderia ser contada pela seqüência de políticas lingüísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade deste século, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil - mais de uma por ano, portanto (Rodrigues, 1993:23). Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante.

Julgamos que, exatamente por sermos um país pluriétnico é que necessitamos de uma língua comum entre os povos, língua esta que, propicie a organização do movimento indígena em sua interetnicidade. Logo, a língua portuguesa é o código que os indígenas brasileiros reclamam, pois a entendem como veículo integrador não só entre os grupos indígenas vários, mas também com o brasileiro não-indígena.

Cabe, portanto, a nosso ver, uma reflexão sobre o papel da língua portuguesa, outrora de imposição do colonizador e hoje, num processo de ressignificação podendo tornar-se ferramenta de resistência na valorização das identidades étnicas.

Discutida a questão, do papel contemporâneo que se pode atribuir ao ensino de Língua Portuguesa para as comunidades indígenas, falta-nos ainda tentar responder à seguinte questão: *que Português ensinar?* Responder sobre *que português ensinar?* implica incluir a percepção dos xerente sobre o tema. Nesse sentido, trazemos, novamente, os depoimentos dos professores Pedro Kaze, Domingos Wawëkrurê e Antônio Samuru.

Entrevista com o informante Pedro Kaze

D- (...) a língua portuguesa foi um desafio muito grande pra você?

I1- Eu acho sim... o português é difícil assim pra enta compreender, e quando nós saimo da aldeia pra estudar, e isso a genti enfrenta muita dificuldade; e eu como, que eu to cursando pedagogia, eu tenho um dificuldade assim, que eu, enfrento.

D- Ainda hoje na faculdade...

I1- Ainda hoje na faculdade; porque lá agora não, o professor não vai pensar “ Não! aquele lá é índio, agora nós vamos ter que, explicar da maneira que pode entende!!! Então isso pra mim assim é preocupante porque, o aluno que ta na aldeia já, pode ta se preparando a língua portuguesa porque lá, fora vai ter mais, e acelerado

D- Então você acha que o ensino de língua portuguesa na aldeia já vai ajudar muito o *akwê* quando ele estiver na faculdade?

I1- Isso, é porque, já, vai se preparando daqui da aldeia...

Entrevista com o informante Domingos Wawëkrurê.

D- (...) que português você pretende falar, (...) o povo, os alunos, que estudam português, eles querem falar o português da pessoa assim simples da cidade, ou vocês querem falar o português das autoridades, do presidente da FUNAI, do deputado, do prefeito (...) que português é esse que vocês querem dominar?

I1- O meu pensamento é, assim mesmo tempo fala os dois. SUPERP: (risos) ~”você quer tudo né”. Eu quero assim, assim no sertão mesmo tem que falar de outra maneira né, mas quando falar ou conversar com autoridade tem que falar de outro jeito que, que é assim que, com respeito né, que, assim, entender melhor também porque português é assim, um pouco difícil, muito difícil mesmo pra nós, por isso eu to com o pensamento de eu lá na frente pra que um dia possa chega lá assim, fala muito bem mesmo português, entende melhor, porque quando autoridade, uma autoridade mande um documento para área indígena, escreve muito assim, palavras muito difícil, se os *akwẽ* não tiver preparado não entende aquele lá, é muito difícil pra entende e fala ao povo, por que maioria que mora na aldeia não entende português.

D- Agora eu te pergunto: essa proximidade de língua *akwẽ* e língua portuguesa, você não fica preocupado que a língua *akwẽ* fique prejudicada não? Você está vendo assim, é, o português, de alguma forma ameaçando o *akwẽ*, a língua? Como é que você vê isso?

I1- Não eu acho que, mesmo tempo tem que levar os dois né, porque português é muito importante, também *akwẽ*, e hoje é pra mim é o principal assim, pra os *akwẽ*; crescer no conhecimento assim principalmente a escrever

Entrevista com o informante Antônio *Samuru*.

I1- Então por isso que a gente se preocupa com essa língua que ta se expandindo né, em tudo quanto é povo né, a língua portuguesa tá sendo muito falado né, mermo que a pessoa não sabe é, definir né, qual que é a forma da gente falar mais, ta entrando mesmo

D- Agora e lá na faculdade de pedagogia, você ta fazendo na federal né, SUPERP. “federal” federal do Tocantins, lá na faculdade de pedagogia tem sido assim complicado pra você a língua portuguesa?

I1- A língua portuguesa tá sendo muito, um desafio muito grande pra mim né, porque lá devido os ensinamento, devido às palavras que mesmo as pessoa usu né, palavra totalmente, muito avançado né, palavras que às vezes nem o próprio pessoal da zona rural, que mora aí, eles nu consegue entender aquilo lá, somente as pessoa que tão lá, atuando no dia a dia, porque lá os ensinamento são muito avançado né, então, eu to tendo dificuldade sim, eu não vou dizer que não tenho, primero porque eu cai daqui, de uma cultura diferente e eu to lá estudando o que não é meu mas, isso é, a realidade né (...).

D- Agora como é que você, que tipo de português, você que é universitário, que nível de língua portuguesa você acha que o *akwẽ* busca dominar lá na escola do ensino médio? Que português ele quer? Ele quer o português do lavrador, da região, ou ele quer um português melhorado, pra lidar com as autoridades, com a universidade, que português que o *akwẽ* espera aprender?

I1- A gente tem que esperar aprender o português de lidar com amigo das autoridades, porque a gente tem que saber, é mesmo que a pessoa fale uma palavra, mas se for uma palavra que é avançada, as autoridades vão entender também o que é falado. Então esse português que são usado na região, esse não serve. Tem esse tipo também, então a escola tem que preocupar de ensinar português mais avançado porque quando o aluno sair, talvez pra fazer algum tipo de curso mais avançado, vai ter essa barreira, (...) a língua que a gente usa, a gente pode usar, não é ruim, mas desde que a gente não use com as autoridade né, com as entidades, dependendo do ambiente que a gente ta, então a língua também é isso, tem que ter o nível mais abrangente né, mais (...).

Depreende-se do exposto, dentre outros fatores, que a língua portuguesa no *Warã* é um instrumento:

1. Necessário, decorrente do contato interétnico (*Kaze: estamos perdido*”).
2. De desvelamento da sociedade envolvente (o pensar e fazer do outro: o não-indígena. Ex: *Samuru*).
3. De apropriação do saber *ktuanõ*.
4. Estratégico na defesa dos direitos dos *akwẽ*.
5. De conexão com o futuro, de construção de conhecimentos.
6. De fortalecimento de uma identidade pan-étnica¹³⁵.

Os itens enumerados, extraídos das entrelinhas nas falas dos entrevistados xerente, somados a algumas conversas informais nas aldeias, permitem-nos pensar no *domínio da língua* como degrau a ser galgado rumo ao *domínio da vida*. Ou seja, o mundo não-índio apresenta desafios: a concorrência para emprego, vagas na universidade, tecnologias desconhecidas (...) e o português é uma arma, um instrumento a mais neste processo de resistência, de defesa, de sobrevivência. Nas situações interativas, de caráter reivindicatório junto às autoridades institucionais (líderes do PROCAMBIX, FUNAI, FUNASA) o domínio da língua padrão produziria no interlocutor uma atitude de respeito, demandando daí, acesso e refutação aos argumentos falaciosos da sociedade majoritária. Assim, a plena compreensão da cosmovisão não-índia e a capacidade comunicacional interétnica passam ser os principais focos de interesse dos xerente, na língua padrão.

Tal interesse nos permite uma problematização: à medida que os indígenas detectam um *português diferente*, falado por *gente importante e inteligente* nos enfrentamentos discursivos dos quais participam, como privá-los de sua reivindicação (aprender a gramática prescrita oficialmente? Se os *akwẽ* consideram o *falar português corretamente* uma ferramenta a mais de resistência, como negar-lhes o acesso a tal condição?

O fato de dado grupo indígena julgar ter no domínio do padrão culto idealizado a ferramenta necessária ao alcance dos objetivos traçados, não seria motivo suficiente para respeitá-los em sua decisão?

A princípio, a pergunta feita no parágrafo anterior só comportaria um *sim* como resposta. Contudo, assumimos aqui o risco do contraditório ao argumentarmos que, embora não haja inerentemente nenhum mal na transmissão da chamada *norma culta do português*

¹³⁵ Cf. Maher, 1996.

nas escolas xerente, a sua adoção compulsória poderia por si só inviabilizar a trajetória rumo à *variedade de prestígio* tão almejada pelos *akwẽ*.¹³⁶

Por fim, cabe destacar o que julgamos o ganho maior desta pesquisa: a produção de um módulo pedagógico voltado para o ensino do substantivo em português de forma lógica¹³⁷ e progressiva aos indígenas *akwẽ*-xerente.

*Kmã ze*¹³⁸ é o primeiro de uma série de estudos preparados para ensinar português de forma lógica e progressiva a falantes de xerente, muitos dos quais falam português, mas sem conhecimento das normas gramaticais. O idioma xerente, não sendo de matriz indo-européia, estrutura-se de forma absolutamente distinta do português.

Este estudo piloto procura atender metodologia básica necessária ao ensino de uma segunda língua. Isso significa mencionar uma preocupação prévia com as diferenças entre as línguas xerente e portuguesa, e as necessárias informações aos estudantes indígenas desta última. Para facilitar o ensino, as lições seguem um formato uniforme e instrumental. Os exercícios elaborados servem apenas de modelo para o professor.

Cada tema começa com uma leitura que introduz a lição. Estas leituras são variadas para incluir vocabulário e conceitos tanto do ambiente xerente como o da sociedade envolvente. Da leitura se extraem a maioria dos ensinamentos sobre o substantivo. Também se promovem valores culturais e reflexões ideológicas sobre interetnicidade.

Em suma, somados a aspectos descritivos da língua xerente instâncias múltiplas — culturais, cognitivas, comunicativas, históricas etc. Destarte, a discussão nesse estudo, do ponto de vista do planejamento educacional, pretendeu sistematizar conhecimentos científicos para subsidiar uma prática de ensino contextualizada de língua portuguesa e, analogamente, contribuir para a integridade sociocultural *akwẽ*, sinônimo da preservação de sua língua e cosmovisão no espaço escolar indígena.

Nos termos postos, na mesma proporção em que buscávamos um paradigma investigativo que procurasse alcançar, no fenômeno lingüístico da nomenclatura xerente a relação entre forma, significado e uso, a preocupação que houvesse em tais reflexões algo relevante não apenas no âmbito acadêmico, mas, sobretudo para a educação intercultural no meio do povo xerente.

E é exatamente aqui que promovemos um *footing*, a nosso ver, absolutamente adequado, quando abandonamos uma preocupação epistemológica maior em relação à

¹³⁶ Cf. págs. 58-60.

¹³⁷ O que implica adaptação a realidade xerente, no que tange as especificidades da sua língua e cosmovisão.

¹³⁸ “*Kmã ze*” é uma expressão verbal que significa “conduzir para dentro”, “introduzir”.

descoberta científica, e nos voltamos efetivamente para o que julgamos ser o ganho pessoal maior nessa pesquisa: a consciência de que os postulados científicos, em detrimento de qualquer nebulosidade teórica, potencializaram no descortinar dos cenários em *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwê-xerente*, vislumbrar o homem, ele mesmo, independente de todo brilho e fascínio naturalmente presente em qualquer pesquisa interétnica.

Este homem xerente, que chora, ri, ama e sofre como qualquer ser humano¹³⁹ se vê cada vez mais acuado pela sociedade envolvente com seu *modus vivendi* e seus projetos desenvolvimentistas. Historicamente, essa *expansão da cultura nacional* tem provocado a extinção de centenas de línguas indígenas¹⁴⁰, o que do ponto de vista científico constitui-se perda irreparável face às contribuições que poderiam advir como fonte de conhecimentos destes idiomas para a compreensão da natureza da língua. Exatamente aqui reside uma das contribuições deste trabalho na medida em que *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwê-xerente* mescla à produção de conhecimento o domínio de uma consciência pró-ativa, na manutenção da língua xerente.

Sobre o processo e conseqüências da perda de uma língua nativa, observa a Sociedade Internacional de Lingüística¹⁴¹:

O processo de deslocamento de línguas acontece gradualmente, inicia-se nas áreas mais superficiais da vida e vai até as de geração de cultura, tais como no governo e nos locais de trabalho; movendo-se mais extremamente até que a língua indígena não é mais falada na escola, em casa e, finalmente, entre os mais idosos. A cada passo do deslocamento de língua, torna-se cada vez mais difícil reverter o processo de perda da língua tradicional. Infelizmente, às vezes os grupos lingüísticos lamentam a perda de seu idioma somente depois que ela atingiu um ponto em que é (quase impossível reverter o processo).

Portanto, a contribuição para a ciência nesta pesquisa conjuga: (a) as formulações teóricas expostas durante o trabalho com (b) um enquadre de reiterado compromisso com a história desse povo. Exatamente tal paradigma leva-nos, na seção seguinte, a refletir sobre ameaças políticas e ideológicas presentes na relação dos *akwê* com a sociedade envolvente.

¹³⁹ cf. Santos 2002: 151-161, exemplo de molduras comunicativas envolvendo um jovem indígena por nome *Wairu*.

¹⁴⁰ Segundo o lingüista Arion Rodrigues (1993) estima-se que nos últimos 500 anos, 85% das línguas indígenas faladas na época do descobrimento desapareceram.

¹⁴¹ A SIL (Sociedade Internacional de Lingüística) é “uma organização internacional, científica e educacional, sem fins lucrativos, que tem como objetivos primordiais: analisar línguas indígenas; sugerir ortografias lingüística e culturalmente viáveis; estimular a produção de literatura indígena; traduzir material de alto valor cultural para essas línguas...”. (site SIL).

6.2 Reflexões sócio-políticas

A agenda do Século XXI é uma agenda de fundamentação da reflexão da proposta sociocognitiva e de uma visão ética da língua. Acho que é uma agenda-base.

(MARCUSCHI)¹⁴²

Decorridos vinte anos de discussões e embates deliberativos, finalmente em 13 de setembro de 2007, o Conselho de Direitos Humanos da Assembléia Geral das Nações Unidas (ONU) aprovou por trinta votos a favor, doze abstenções (entre elas a Argentina) e dois votos contra (Canadá e Rússia), a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas¹⁴³.

Tal declaração, que consiste em verdadeiro marco histórico, almeja (na medida em que não tem força de lei) justiça e igualdade para mais de trezentos e setenta milhões de indígenas, bem como preservar o direito de tais povos em manter suas próprias instituições, tradições culturais e religiões¹⁴⁴. Discussões análogas se estendem ao âmbito da relação biodiversidade, riquezas minerais e exploração econômica. Nos termos postos por Haider Rizvi¹⁴⁵:

Esta tensão também se reflete em outras áreas das discussões diplomáticas, entre elas o tratado da ONU sobre diversidade biológica e a Organização Mundial do Comércio, em termos das necessidades de uma ordem econômica neoliberal e do argumento de que os povos autóctones têm o direito de possuir e usar seus recursos sem nenhuma interferência. O tratado sobre biodiversidade, por exemplo, não só reconhece o significado do conhecimento tradicional, como também exige compartilhar de modo “justo e equitativo” os benefícios derivados das terras indígenas por parte de empresas comerciais.

Os Estados Unidos se negaram a assinar esse tratado, enquanto alguns de seus aliados contrários à declaração expressaram reservas quanto à implementar o princípio de distribuição “justa e equitativa” dos recursos. Por outro lado, as ameaças a terras e recursos indígenas continuam sob a forma de mineração, corte de árvores, contaminação tóxica, privatização e projetos de desenvolvimento em grande escala, bem como através do uso de sementes geneticamente modificadas.

Recentes estudos científicos alertaram sobre as devastadoras conseqüências disto para as comunidades indígenas, enquanto a mudança climática ameaça causar mais inundações, furacões, terremotos e derretimento de geleiras em todo o mundo. A Assembléia Geral examina a declaração no momento em que mais de cem líderes de todo o mundo se preparam para assistir em Nova York uma reunião de alto nível sobre mudança climática. Para muitos indígenas, este é um momento histórico. “Fazemos este trabalho há mais de 22 anos”, disse Vicky Tauli-Corpus, presidente do Fórum Permanente, com a esperança de que desta vez a Assembléia diga “sim” à declaração.

No que tange especificamente ao grupo indígena xerente, o convívio de vários anos com o mesmo produziu em nós, e não poderia ser diferente, a consciência de que silenciar diante das orquestrações promovidas pela sociedade envolvente a partir de iniciativas

¹⁴² In: Conversas com lingüistas pág. 140.

¹⁴³ Cf. Anexo Q.

¹⁴⁴ Parte polêmica da declaração diz respeito ao conceito de *autodeterminação* dos povos indígenas. A declaração exige o reconhecimento do direito dos povos indígenas à autodeterminação e ao pleno controle de suas terras e recursos, um princípio plenamente reconhecido pelo Conselho de Direitos Humanos com sede em Genebra, mas que segundo alguns (dentre eles militares brasileiros) ameaçaria a integridade territorial, a unidade política, enfim, a soberania dos Estados.

¹⁴⁵ In www.mwgloball.com/ipsbrasil

governamentais e não governamentais significaria cumplicidade. Conhecedores *in locu* do *script* de violência e pressão praticado contra os xerente, década após década, registramos nosso sentimento de preocupação diante do que avaliamos conjuntura no mínimo ameaçadora:

Hidroelétrica Luis Eduardo Magalhães. Inaugurada em Outubro de 2001. Com a preocupação de trazer *progresso e desenvolvimento*, a citada hidroelétrica foi construída em parceria com a iniciativa privada a poucos quilômetros da terra indígena xerente. Cômicos do impacto sobre os rios da região (e conseqüentemente sobre a pesca), idealizou-se um Projeto Ambiental visando a minimizar impactos sócio-ambientais na terra indígena xerente. Denominou-se PROCAMBIX o Projeto de Compensação Ambiental Xerente, resultado de um convênio assinado entre a empresa Investco, responsável pela construção da usina Luis Eduardo Magalhães e a FUNAI. A respeito de tal projeto Pereira & Coelho¹⁴⁶ observam:

Exemplo de grande impacto social, ambiental e econômico, provocado por um empreendimento hidrelétrico foi à construção da Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães (Usina de Lajeado). A formação do Lago desta usina acabou com o sistema de cheias do rio Tocantins, época em que as águas transbordavam e fertilizavam as terras indígenas. Com o fim das cheias não ocorrem mais as vazantes, ou seja, o escoamento destas águas, e com isto, os Xerente perderam grandes faixas de terras agriculturáveis ao longo do rio Tocantins. Além disto, os projetos de compensação ambiental, ou de mitigação dos impactos provocados pela obra, como o PROCAMBIX (Projeto de Compensação Ambiental Xerente) foram mal planejados. De modo que, além de não estarem gerando renda, pois não foram pensadas atividades adequadas ao modo de vida Xerente, ainda aumentaram os conflitos internos devido à divisão dos recursos entre os indígenas.

Sobre a aplicabilidade dos recursos do PROCAMBIX, encontramos no Site <http://www.noticias.terra.com.br> a seguinte matéria:

“No Congresso, índios criticam FUNAI, que contesta”

Os índios representantes de 20 etnias distribuídas em seis estados que estiveram hoje no Congresso Nacional criticaram a política indigenista do governo federal. "Foram repassados R\$ 10,1 milhões para a Funai (Fundação Nacional do Índio). Estes recursos estão indo embora e os projetos de agricultura, pesca e sustentabilidade não são implementados", afirmou. Ele acrescentou que tais projetos não teriam sido discutidos com a comunidade.

As declarações de Hapyhi foram desmentidas pelo gerente executivo do Programa de Compensação Ambiental (Procambix), o índio Paulo Xerente. De acordo com ele, toda comunidade participou em 2001 da elaboração dos projetos que seriam implementados num período de 8 anos, tempo para o repasse dos recursos aos Xerente”.

PRODECER III — A respeito desse projeto, que tem substancial apoio do capital financeiro internacional (particularmente do japonês), transcrevemos trecho do site oficial do Ministério da Agricultura:

¹⁴⁶ Laudovina Pereira (Jornalista) e Maria Stélia Folha (Pedagoga) são coordenadoras do Conselho Indigenista Missionário-CIMI TO. Matéria foi extraída no site www.faor.org.br

PROGRAMA DE COOPERAÇÃO NIPO-BRASILEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DO CERRADO – PRODECER

A redução drástica do grau de auto-suficiência de alimentos no Japão resultou em maior dependência de suas importações. Nas décadas de 60 e 70, o aumento dessa dependência causou grande preocupação ao povo japonês, principalmente quando associado ao aumento desenfreado das cotações internacionais dos produtos agrícolas em 1973, causado pela tendência de redução nos volumes produzidos de trigo, milho e arroz, os baixos estoques existentes, as aquisições maciças da União Soviética e a crise do petróleo. Além disso, a fonte de suprimento de alimentos estava concentrada nos EUA. Em consequência, a medida tomada pelos americanos no mesmo ano, proibindo a exportação de soja, embora por curto prazo, deslanchou alta descontrolada nos preços do mercado interno nipônico, seja nos derivados de soja ou no conjunto de produtos alimentícios. Para da maior segurança à população buscou-se, de mediato, a diversificação das fontes de suprimento alimentar, e tentou-se, promover novos programas de cooperação bilateral voltada ao desenvolvimento agrícola nos países com grandes extensões territoriais disponíveis.

Perspectiva distinta se verifica em Pereira & Coelho¹⁴⁷, quando asseveram:

De acordo com pesquisa desenvolvida pela UNB (Universidade de Brasília) o plantio da soja causa perdas na capacidade produtiva do solo de 10 a 50 toneladas por hectare dependendo do tipo de solo. Que este tipo de cultivo torna a terra pobre e causa um processo conhecido como desertificação. Fato que ocorreu em algumas regiões do Estado do Paraná, que após alguns anos sendo utilizadas para o cultivo da soja se tornaram grandes campos desertos e impróprios para a produção agrícola. Foi justamente o processo de desertificação, ocorrido na região Sul do País, que fez com que grandes produtores de soja migrassem para outras regiões. (...)

Somente entre os anos de 2000 e 2004 a área utilizada para o cultivo de soja no Tocantins cresceu em 286%. No que diz respeito ao crescimento da produção, o número é 491% maior, isto devido ao aumento do investimento tecnológico.(...)

Tendo em vista que, a população indígena sobrevive basicamente da exploração dos recursos naturais, desde a coleta de frutos nativos, da caça, da pesca e da agricultura de subsistência. Ela é também, junto com as comunidades ribeirinhas e os pequenos agricultores, uma das mais prejudicadas com a expansão do agronegócio. (...)

O avanço do cultivo da soja vem promovendo o desmatamento sistemático do cerrado e concomitantemente a retirada de meios de sobrevivência dos indígenas e dos pequenos produtores. Estão sendo derrubadas árvores frutíferas nativas da região e plantas medicinais, provocando o empobrecimento da flora, o desaparecimento da fauna, o assoreamento e a contaminação dos rios, devido ao uso de agrotóxicos. Vale ressaltar aqui, que os agrotóxicos utilizados nas plantações de soja têm prejudicado muito a população indígena, pois ela vem enfrentando problemas de saúde devido à exposição aos venenos que são borrifados nas plantações. Este fato inclusive, já foi denunciado ao Ministério Público Federal, devido à morte de uma criança, vítima de intoxicação, que residia na comunidade rural vizinha de uma aldeia Krahô. (...)

O Projeto de Desenvolvimento do Cerrado III (Prodec III), financiado com capital japonês, com o objetivo de transformar o cerrado em área de produção de grãos, principalmente a soja. Este projeto promoveu o desmatamento de grandes extensões do cerrado tocantinense, inclusive de matas ciliares próximas às terras do Povo Xerente. As consequências danosas para o povo são o assoreamento, a contaminação por agrotóxicos e, conseqüentemente a diminuição do volume de água de vários córregos que abastecem as aldeias indígenas.

¹⁴⁷ In www.fao.org.br

Ferrovia Norte-Sul e Hidrovia Araguaia-Tocantins — Objetiva o escoamento da produção tocaninense e de outros estados ao mercado internacional. Reproduzimos aqui parte da página eletrônica do estado do Tocantins sobre seu projeto de desenvolvimento:

Para completar o sistema de transporte intermodal, que facilitará o escoamento da produção, o Governo do Estado desenvolve, com o Ministério dos Transportes, parceria para implantação definitiva da hidrovia Araguaia/Tocantins e da ferrovia Norte-Sul. Gestões estão sendo feitas junto à iniciativa privada, que poderá entrar na parceria para a conclusão das obras que permitirão a interligação de rodovias e hidrovias à ferrovia Norte/Sul, levando a produção até o porto de Itaqui, no Maranhão, concurso que tornará o produto brasileiro mais competitivo no mercado internacional.



Com o início das obras, os trilhos da Ferrovia Norte Sul já chegaram ao território tocaninense

Em Palmas, a capital do Estado, está sendo estruturada a primeira plataforma logística agroalimentar multimodal, através de um convênio de cooperação técnica franco-brasileira. O projeto prevê a construção de um CEASA com áreas projetadas separadamente para os atacadistas de grande e pequeno porte, zona de proteção ambiental, área de estocagem, indústria de transformação, porto, plataforma de cargas e descargas, terminal aéreo ligado ao aeroporto, pólos de serviços de apoio e terminal de transportes ferroviários. Será a transformação de Palmas num grande centro comercial.

A execução de todos estes projetos somente é possível graças ao comprometimento do governo com o desenvolvimento do estado aliado ao bom relacionamento com outros países. Além do projeto da malha rodoviária, já em execução, com financiamento do Banco Mundial o Estado tem aprovado junto a instituições internacionais, financiamentos para o projeto de conservação ambiental, que combate as queimadas.

A patrulha mecanizada, programa criado para manter a qualidade das rodovias estaduais, cujas máquinas – financiadas por capital japonês — é uma realidade no Estado. Neste momento, o Governo do Estado busca a liberação dos recursos para o projeto de ampliação da malha viária junto ao Eximbank do Japão.



O Estado do Tocantins é servido por dois grandes rios navegáveis, onde está sendo construída a Hidrovia Araguaia/Tocantins

Mais uma vez contrapondo-se ao discurso governamental, Pereira & Coelho assim se expressam acerca da Ferrovia Norte-Sul e da Hidrovia Araguaia Tocantins¹⁴⁸:

Quando totalmente implementada, a Ferrovia Norte-Sul transportará anualmente 12,4 milhões de toneladas de carga, com um custo médio de longo prazo, equivalente a US\$ 15/1.000 t.Km. Os principais produtos a serem transportados pela ferrovia são minérios, produtos agrícolas e florestais — no sentido Norte-Sul — e combustíveis, fertilizantes e carga em geral — no sentido Sul-Norte. A construção desta Ferrovia modifica drasticamente o meio-ambiente por onde passa, no caso do Tocantins, isto causará poluição ambiental e degradação do solo. Ela afetará diretamente, pelo menos metade da população indígena deste Estado. Já a Hidrovia Araguaia-Tocantins é um dos empreendimentos que mais assusta as populações indígenas do Tocantins, Mato Grosso, Goiás, Maranhão e Pará. Pois se ela for construída, causará impactos irreparáveis para todos os povos indígenas desses Estados, uma vez que, a maioria deles habitam às margens destes dois rios. Sem contar que, vários desses povos tem com estes rios ligações mitológicas e fontes de subsistência.

Para construir a hidrovia, alguns diques naturais — pedras e travessões — que existem ao longo do Araguaia serão derrocados (processo de retirada de rochas). Ao mesmo tempo em que, seu leito será aprofundado para permitir a passagem das barcaças de carga. A intervenção irá alterar completamente o curso do Araguaia, pois uma enorme carga de sedimentos será transportada pelo rio para regiões distantes. De acordo com o EIA-RIMA (Estudo de Impacto Ambiental) da Hidrovia Araguaia- Tocantins, o aprofundamento do leito do rio, atingirá as lagoas que se formam nas cheias do Araguaia. O volume de água que passará pelo rio aumentará, porém, com o rebaixamento do leito será alterado o regime de inundação, e isto se constitui em uma grande ameaça a sobrevivência da fauna do Rio Araguaia.

Dentre os povos indígenas que vivem no Tocantins, os Apinajé, Javaé, Karajá, Krahô, Karajá/Xambioá e Xerente, serão afetados diretamente com a construção da Hidrovia Araguaia-Tocantins. Além das alterações na profundidade e diminuição do leito do rio Araguaia, haverá ainda a poluição de suas águas, que se constituem em uma importante fonte de subsistência para os indígenas que vivem às suas margens. A hidrovia também deve provocar o desaparecimento das praias, local de lazer dos indígenas, e dos peixes e tartarugas que são à base da alimentação desses povos. Além do enorme impacto ambiental ressaltamos ainda que, a hidrovia Araguaia/Tocantins causará impactos irreparáveis aos povos indígenas. Pois, ela possibilitará aos não índios, trânsito livre pelas aldeias indígenas, sobretudo, àquelas que estão às margens do Araguaia, levando consigo hábitos prejudiciais, como o consumo do álcool, a prostituição, e principalmente, doenças estranhas a estes povos.

No mapa a seguir, verificamos a extensão da hidrovia Araguaia-Tocantins. São iminentes os impactos ambientais que tal hidrovia poderá provocar, na medida em que a mesma cortará dez áreas de preservação ambiental e trinta e cinco áreas indígenas, afetando uma população de aproximadamente dez mil indígenas.

¹⁴⁸ Cf. site www.fao.org.br

Figura 25 - Hidrovia Araguaia-Tocantins



É importante frisar que a Hidrovia Araguaia-Tocantins terá cargueiros e demais embarcações percorrendo doze Km da fronteira oeste da terra indígena xerente. Conforme registro feito em Santos (2002:109-112), tem sido grande a pressão por parte da sociedade envolvente e do governo do estado, para que os xerente permitam a pavimentação por vias da reserva ligando a capital Palmas ao estado do Maranhão.

Não bastasse a instabilidade oriunda da hidroelétrica Luis Eduardo Magalhães, há, também, segundo agentes do CIMI¹⁴⁹, a ameaçar o povo Xerente, o projeto de construção da Usina Hidrelétrica do Rio Sono, que é um projeto da década de setenta. Caso este projeto venha a ser concretizado, cinco aldeias Xerente que estão localizadas às margens deste Rio serão inundadas.

Nesse cenário, ao lado do compromisso com a produção de conhecimento encontramos a legitimação epistemológica dessa pesquisa. Com Rubem Alves (1986: 207), poderíamos afirmar: “Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana”.

Aqui, como ponto de chegada, reencontramos a epígrafe desse trabalho e a própria razão de ser do mesmo — em cada instância investigada, na questão da língua, da identidade, da cultura, e mesmo na produção do manual didático, o que tínhamos intrinsecamente era a lembrança do apelo de um poeta:

¹⁴⁹ Cf.site www.fao.org.br

Nós vos pedimos com insistência:
 Não digam nunca
 Isso é natural.
 Sob o familiar,
 Descubram o insólito.
 Sobre o cotidiano,
 Desvelem o inexplicável.
 Que tudo o que é considerado habitual
 Provoque a inquietação.
 Na regra, descubram o abuso.
 E sempre que o abuso for encontrado,
 Encontrem o remédio. (Bertolt Brecht)

Afinada com os dilemas filosóficos vivenciados por aqueles que se aventuram a reflexões acadêmicas, Simões (2003: 180) adverte: “Aprender é sofrer todo um processo de modificações pessoais”. Quem sabe, o simples ato de contemplarmos a história desse país, passada e presente, não infunda em nós uma dor profunda (...). Quem sabe, a memória dos muitos massacres, genocídios e glotocídios não nos adoeçam a alma, impingindo marcas profundas (...). Haveria algum remédio, um antídoto para tal estado de coisas? A acefalia? O esquecimento? Alienação? Não! Assim não o concebemos (...). A resposta estaria no sonho! Sonho que se traduz na expectativa de vivência em um país tão intensamente justo, ético e democrático, que, em alguém buscando unidade, encontra-lá-ia na igualdade de oportunidades, no colorido das diversidades: étnicas, lingüísticas, culturais etc.

Tal sonho, para além de qualquer ensaio psicanalítico, estampa-se em cada página redigida neste trabalho: quer na palavra paciente de nossos informantes, quer no pronunciamento inquieto dos professores, e mesmo nos apelos velados dos jovens universitários, enfim, em cada interação, em cada reflexão, o que se anseia é a reedição do sonho...

Há quem diga que todas as noites são de sonhos. Mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão. No fundo, isto não tem muita importância. O que interessa mesmo não é a noite em si, são os sonhos. Sonhos que o homem sonha sempre, em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado. (William Shakespear)

Muitas culturas têm simplesmente se desintegrado. Reconhecemos o argumento de um mundo em constante mudança. Contudo, ideologicamente nos posicionamos pelo sonho: sonho de liberdade dos povos e especialmente da preservação e promoção das culturas e línguas indígenas.

É verdade que são imensuráveis os desafios e árduo o caminho. Mas haveremos seres humanos que o somos, índios e não índios, de continuar sonhando — condição indispensável para que os povos possam, como etnias diferenciadas, estar vivendo livre, justa e dignamente.

Há de contribuir essa pesquisa, portanto, com esse projeto maior de humanidade.

6.3 Sugestões para análises futuras

Este trabalho teve como objetivo central produzir um módulo pedagógico voltado para o ensino do substantivo em português para aos *akwẽ-xerente*. A proposta de proporcionar ao aluno xerente o domínio não apenas do material lingüístico gráfico em português, mas também a condição de leitura, compreensão e produção de textos, reconhecidos os processos de internalização, a partir de atividades com a linguagem, apontava, inerentemente, para a necessidade de uma pesquisa continuada.

No que diz respeito ao percurso teórico e analítico desse estudo, bem como pela natureza dos seus objetivos, julgamos ser *Contribuições didáticas para o ensino de português aos akwẽ-xerente* o primeiro trabalho interétnico a ter a abordagem plural — sócio-cognitiva e lingüística — como fio condutor. Tal trato, inédito por si só, já o inclui na condição de inacabado, sujeito a ter suas abordagens corroboradas ou rejeitadas, na medida em que se ampliem conhecimentos e análises similares no modelo teórico aqui adotado.

Destarte, julgamos que a perspectiva de estudos sobre a linguagem, focalizada ao longo dessa pesquisa, de cunho sócio-cognitivista, poderá contribuir não só para o avanço dos estudos que vêm sendo realizados no campo da Gramática & Cognição, como também propiciará uma compreensão melhor da língua e cultura xerente.

Obviamente, no âmbito descritivo da língua, vários tópicos não foram tratados: as demais categorias gramaticais (Adj, V, Pron., Adv., etc.), tipologia, marcação de caso, entre outros. Mesmo conscientes da complexidade que envolve a análise de uma língua, esperamos que esses temas, e outros, sejam objeto de estudo de futuras pesquisas antropológicas, lingüísticas, sócio-cognitivas etc.

Como ponto final, resta dizer que o resultado de tais esforços, em tempo oportuno, poderá vir a ser, protagonizado pelos próprios pesquisadores xerente, a semente que culmine na elaboração de uma ampla gramática pedagógica (intercultural e bilíngüe);

Um trabalho de tal envergadura, mergulhado nas dimensões discursivas e significativas da linguagem, ao promover valores culturais e reflexões ideológicas sobre interetnicidade dignificará a pluralidade cultural, procedimento este imprescindível na resistência dos *akwẽ-xerente* como grupo diferenciado, como povo indígena.

6.4 Registros fotográficos























REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIKHENVALD, Alexandra. Amazonian languages. Manuscrito preparado para o Terceiro Instituto Australiano de Lingüística. Canberra/ Austrália, 1996.
- ALVES, Rubens. Filosofia da ciência, 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ALFORD, Margaret Ruth (org.) Alguns métodos e estudos práticos de educação bilíngüe bicultural. 6 ed. Brasília: SIL.,1992.
- AUBERT, Francis Henrik. As (in)Fidelidades da tradução. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. A aprendizagem de segunda língua: alguns pontos de vista. In. Espaço: informativo técnico-científico do INES. Nº. 9. Rio de Janeiro, 1998.
- AZUAGA, Luísa. Morfologia. In: Faria et alli (org). Introdução a lingüística geral e portuguesa. , pp. 215-44. Lisboa: Editorial Caminho S.A ,1996.
- BARROS, Armando Martins e Castro, Renata Pinheiro. Ara reko memória e temporalidade Guarani. Laboratório de Estudos da Imagem e do Olhar (Leio). Rio de Janeiro: UFF – PROEX/ MEC – SESU/ FUNASA. e-papers.,2005.
- BARROSO, L. Soraya. O Renascimento da Cultura Xerente. Tocantins: Revista Procambix, 2004.
- BARTHES, R. O rumor da língua. Lisboa: Edições 70, 1987.
- BASÍLIO, Margarida. Teoria lexical. São Paulo:. Ática, 1998.
- BATESON, Gregory. A theory of play and fantasy. In: Robert innis. Semiotics: Na introductory antrology. Bloomington: Indiana University Press,1985.
- BENVENIST, Emile. Estrutura em lingüística em Roger Bastede. Usos e sentidos do termo “estrutura”.. São Paulo: Ed. Herder/ EDUSP, 1971.
- BIDERMAN, M.C.T. Aurélio: Sinônimo de Dicionário? São Paulo: Alfa,,2000.
- _____. Análise de dois dicionários gerais do português brasileiro contemporâneo: O Aurélio e o Houaiss., 2002. p... 85-116.
- _____. M.C.T. Dicionários do Português: da tradição à contemporaneidade.. São Paulo: Alfa, 2003. p. 53-69
- BITTENCOURT, Luciana. A fotografia como instrumento etnográfico. In: Anuário antropológico/92. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- BOAZ, Franz. The mind of primitive man. Nova York: Free Press,1965.
- BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. Situação Sociolingüística dos Povos Indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: Subsídios Educacionais. In Revista do Museu Antropológico, 1992.
- BRAZIL, Stella T. Vital. A divina filosofia grega.. Paraná: AMORC, 1990.

- CADERNOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes para a política nacional da educação escolar indígena. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Guia de transcrição fonética, São Paulo: UNICAMP, 1983.
- CAMARA JUNIOR, Joaquim Matoso. Introdução as línguas indígenas brasileiras. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1965.
- _____. Princípios de lingüística geral, 7. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1989.
- CARLOTA, Maria Rosa. Introdução à morfologia. São Paulo: Contexto, 2000.
- CASTILHO, Ataliba T. de. A língua falada no ensino de português. São Paulo: Contexto, 2001.
- CASTRO, M.F.P. (org.) O método e o dado no estudo da linguagem. São Paulo: UNICAMP, 1996.
- CAVALCANTE, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. Vol. 15, nº especial. Rio de Janeiro: D.E.L.T.A., 1999.
- CHIAVEGATTO, Valéria. Carioquice. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.
- _____. Um texto: uma rede de espaços mentais. In: André Valente (org) Língua, Lingüística e Literatura. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.
- _____. Gramática: uma perspectiva sócio-cognitiva. (Mimeografado). Rio de Janeiro: UERJ., 2000.
- CHIAVEGATTO, Valéria e FERRARI, Lílian. A Motivação conceptual da gramática. Rio de Janeiro: Matruga 8, 1997.
- CLASTRES, Pierre. A sociedade contra o estado. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, Celso Ferreira da. Gramática da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro, MEC/Fename, 1975.
- CUNHA, Celso e Cintra, Luiz F. Nova gramática do português contemporâneo. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CUNHA, Maria Jandyra. SANTOS, Percília. Ensino e pesquisa em português para estrangeiros. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- D'ANGELIS, W & J. VEIGA. (orgs.) Leitura e escrita em escolas indígenas. Mercado de Letras.. Campinas: UNICAMP, 1997.
- DASCAL, Marcelo. De que trata a lingüística, afinal? IX Congresso Internacional de Lingüística e Filologia da América Latina. Campinas: UNICAMP, 1990.
- DAVID.J. Herselgrave. Comunicação, cosmovisões e comportamentos, São Paulo: Edições Vida Nova, 1995.

- ELIA, Sílvio. Fundamentos histórico-lingüísticos do português do Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- ELIADE, Mircea. Mito e realidade. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- _____. Aspectos do mito. Lisboa: Edições 70, 1986.
- ERICKSON, Frederick. Ethnographic description. In: Sociolinguistics. Berlim/ Nova York: Walter de Gruyter, 1988.
- FAUCONNIER, Gilles. Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- FERRARI, Lílian. A gramaticalização de formas não-finitas como evidência da motivação conceptual do léxico. In: veredas: revista de estudos lingüísticos. Juiz de Fora: EDUFJF, jan/jul. 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. O minidicionário da língua portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira, 2003.
- FINATTO, Maria José Bocorny. O papel da definição de termos técnico-científicos. Revista da ABRALIN vol. 1, nº 1, p. 73-97. Julho de 2002.
- FRANCHETTO, B. & Y. F. Leite. A concepção dos lingüistas. Caderno de estudos lingüísticos, 4. Márcio Silva (org.). Campinas: Unicamp/ Funcamp, 1983.
- _____. O conhecimento científico das línguas indígenas no Brasil. Belém, PA: Museu Emílio Goeldi, 1996.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. Educação escolar indígena em terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. Rio de Janeiro. 2002.
- FROST, Everett L. & HOEBEL, E. Adamson. Antropologia Cultural e Social. São Paulo: Cultrix,, 1984.
- GALLEGO, Roca Miguel. Traducción y literatura: Los estudios literários ante las obras traducidas. Madrid: Jucar, 1994.
- GALVÃO, Eduardo. Encontro de sociedades, índios e brancos no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra,, 1979.
- GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Editores Zahar, 1978.
- GNERRE, Maurizio. Considerações sobre o campo de estudo da escrita. In: Linguagem, Escrita e Poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GIACCARIA, Bartolomeu e HEIDE, Adalberto. Pesquisa historio-etnográfica. Editora Salesiana Dom Bosco, 2º edição. São Paulo, 1984.
- GOFFMAN, Erving. Interaction ritual: essays on face-to-face behavior. New York: Anchor Books, 1967.

- _____. Footing. In: Ribeiro, B. T. & Garcez, Pedro M. (org.). Sociolinguística interacional. Porto Alegre. AGE, 1998 [1979].
- _____. A situação negligenciada. In: Ribeiro, B. T., Garcez, Pedro M. (org.) Sociolinguística interacional. Porto Alegre. AGE, 1998 [1979].
- GOMES, Mércio P. – Os índios e o Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GOMES, Nataniel dos Santos. O SIL e os estudos das línguas indígenas brasileiras. Cadernos do CNLF, série IV, nº 5, 2000.
- GUMPERZ, John. Language and social identity. Studies in: Interactional sociolinguistics 2. New York: Cambridge University Press, 1998.
- HALLIDAY, Michael A. K. As ciências linguísticas e o ensino de línguas. Petrópolis: Vozes, 1974.
- HENRIQUES, Cláudio Cezar. Teorias e práticas de Lexicografia, Lexicologia e Terminologia. Curso DO UERJ- 2º sem. 2004.
- HENRIQUES, C. C. de & SIMÕES, D. M. P. (orgs.) A redação de trabalhos acadêmicos. EdUERJ, 2002.
- HERSKOVITS, Melville. J. Antropologia cultural. São Paulo: Mestre Jou, 1963.
- HEIDEGGER, M. In cammino verso il linguaggio. Milão: Mursia, 1973.
- HESSELGRAVE, David J. Comunicação, cosmovisões e comportamento. São Paulo: Edições Vida Nova., 1995.
- HONÓRIO, Maria Aparecida. Novas leituras sobre o Brasil: a construção de um saber lexical no processo de escolarização indígena. (Pós-doutorado/ USP) São Paulo, s/d.
- HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE J. B. e HOLMES, J. (eds.) Sociolinguistics harmondsworth: Penguin, 1972.
- HUXLEY, T. H. Man's place in nature and other essays, every man's. Libray, Londres, 1933. In: MONDIN, B. O homem quem é ele?, 9. ed. São Paulo: Paulus, 1980.
- INSTITUTO Histórico, Geographico Ethnographio do Brasil. Diccionario histórico, geographico e ethnographico do Brasil. (Commemorativo do primeiro centenário da independência). Introdução geral. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922.
- INDURSKY, Freda. Os caminhos e descaminhos da lingüística. Porto Alegre: UFRGS., 1998.
- JACOBS, D. Misticismo quântico. Paraná: AMORC, 2006.
- JUNQUEIRA, Carmen. Antropologia indígena – uma introdução. São Paulo: Educ, 1991.
- KAHN, Marina e Franchetto. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. In: Kahn e Franchetto (orgs). Em aberto, ano 14. nº63. Brasília: INEP/MEC, 1994.

- KEARNEY, Michael. World view. Novato, California: Chandler and Sharp, 1984.
- KEESING, Félix. Antropologia cultural. (A ciência dos costumes). Volume II. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1972.
- KEESING, Roger M. Cultural anthropology: a contemporary perspective. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- KINDELL, Elaine Glória. Guia de análise fonológica. Brasília: Summer Institute of Linguistics,. 1981.
- KOCH & MARCUSCHI. Processos de referenciação na produção do discurso. D.E.L.T.A. Vol.14. Nº especial. Rio de Janeiro, 1998.
- KRIEGER, Maria da Graça & FINATTO, Maria José B. Introdução à terminologia: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2002.
- LADEFOGED, Peter. Preliminaries to linguistic phonetics. Chicago: Chicago University Press,. 1971.
- LADEIRA, M. E. Sobre a língua da alfabetização indígena. In Silva, Nome (org.). A questão da educação indígena, Comissão Pró-Índio de São Paulo/Brasiliense. São Paulo, 1981.
- LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6. São Paulo: Ática, 1994.
- LAKATOS, E.M. e MARCONI, M. de A. Metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1989.
- _____. Fundamentos da metodologia científica. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 1991.
- LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. Trad. Marie-Agnès Chauvel, 3. ed. São Paulo, 1988.
- LANGACKER, Ronald W. A linguagem e sua estrutura. Petrópolis: Vozes, 1972.
- LARAIA, Roque B. Cultura, um conceito antropológico. , Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- LEMLE, Mirian. Descrição fonêmica do falar do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 1962.
- LINTON, Ralph. O homem: uma introdução à antropologia. 8. ed. São Paulo: Livraria Martins, 1971.
- LUFT, Celso Pedro. Minidicionário Luft. São Paulo: Scipione., 1991.
- LYONS, John. Semântica. Tradução Wanda Ramos. Lisboa: Presença, 1977.
- _____. Linguagem e lingüística. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- MACIEL Ana Maria Becker. Terminologia, linguagem de especialidade e dicionários. Rio Grande do Sul: UFRGS,1998.
- MAGALHÃES, Erasmo d'Almeida. Vocabulários bilíngües em línguas indígenas: o caso do tupi, os neologismos. USP.

- MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Coleção Educação Para Todos. Brasília: Mec/Unesco, 2006.
- _____. Ser professor sendo índio: questões de língua(agem) e identidade. (Tese de Doutorado pelo Instituto de Estudos da Linguagem). Campinas: UNICAMP, 1996.
- MAIER, Lucy. Introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1965.
- MAINGUENEAU, Dominique. Novas tendências em análise do discurso. 3. ed. São Paulo:, Pontes 1997.
- MALINOWSKI, Bronislaw. A Scientific Theory of Culture and Other Essays. Chapel Hill: University of North Carolina/ Press, 1944.
- MATA, Roberto da. Um mundo dividido: A estrutura social dos índios apinajé., Petrópolis: Vozes,, 1976.
- MATOS, Rinaldo de. Fonêmica xerente. In: Série lingüística nº 1. Missão Novas Tribos. SIL. Brasília,1973.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. O Português são dois. São Paulo: Parábola, 2004.
- MAYBURY-LEWIS, David. Cultural categories of the central Gê. In: Maybury-Lewis. D. (ed): In: Dialectical Societes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- MEC. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena, cadernos de Educação Básica, serie institucional. vol.2. Brasília,, 1994.
- MELATTI, Júlio César. Índios do Brasil. São.Paulo: Hucitec, 1987.
- MELLO, Luiz Gonzaga de. Antropologia cultural. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MIRANDA, Neuza Salim. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais. Veredas; Revista de Estudos lingüísticos. v 3 – n 1. Juiz de Fora: EDUFJF, jan/jun 1999..
- _____. A configuração das arenas comunicativas no discurso institucional: Professores versus professores. (Tese de doutorado). Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- MOITA LOPES, L.P Oficina de lingüística aplicada : A natureza social e educacional dos processos de ensino – Aprendizagem de Línguas. Campinas: Mercado das Letras. 1996.
- MOORE, D. & L. Storto. Lingüística indígena no Brasil. 1991, ms.
- MORALES, Humberto L. Métodos de investigación lingüística. Salamanca: Ediciones Colégio de España, 1994.
- MORENO, Arley R. Wittgenstein – Os labirintos da linguagem. São Paulo: Moderna,, 2000.
- MUSSALIM, F. & A. C. Bentes. (orgs.) Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. Vol. 1. 2. São Paulo: Cortez, 2001.
- NIDA, Eugene A. Customs and cultures. Harper E. Brothers, New York: USA, 1954.

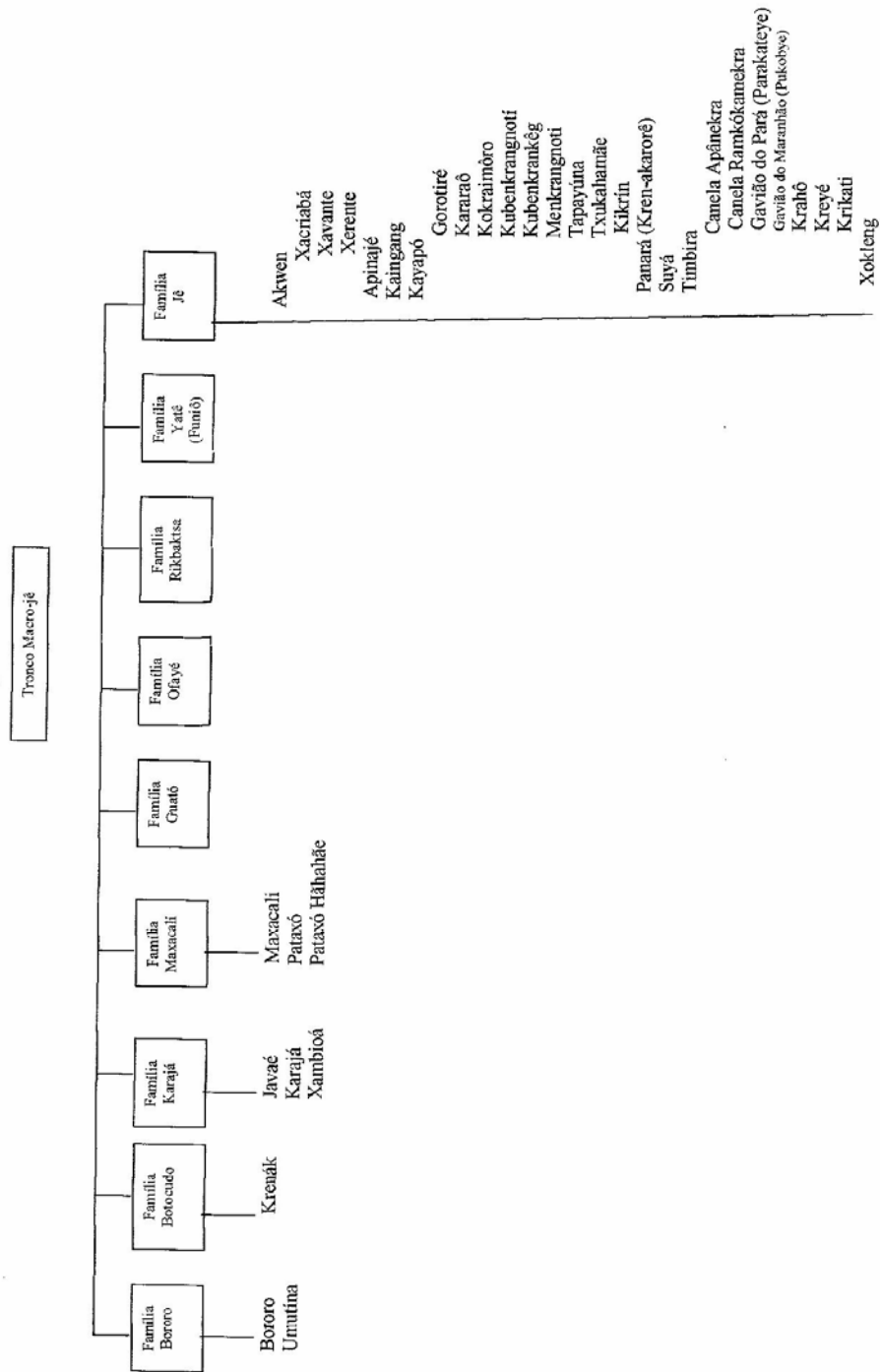
- NIMUENDAJU, U. Curt. As lendas da criação e destruição do mundo. São Paulo: Hucitec, 1987.
- OLIVEIRA, Juarez de. Constituição da República Federativa do Brasil. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite. Afeto, cultura e organizações. Um estudo da expressão da hostilidade numa interação de atendimento. Veredas; Revista de Estudos lingüísticos. v 3 –n 1 – Juiz de Fora, EDUFJF, jan/jun 1999.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo. Editora Cortez, editora da Unicamp. São Paulo.1990.
- _____. Discurso indígena. Ed. da Unicamp. S.P, 1991.
- _____. (org.) Discurso indígena: a materialidade da língua e o movimento de identidade. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.
- _____. Discurso e leitura. 4ª Ed. S.P, Cortez, 1999.
- PEIRANO, Mariza G.S. Uma antropologia no plural. Ed. UNB. Três experiências contemporâneas. DF. 1991.
- PIKE, Kenneth L. Emic and etic standpoints of the description of behavior. Em language in relation to a unified theory of the scienceof human behavior. Parte I, ed.Prelim. Glendale,California: Summer Institute of Linguistics,1954.
- _____. Language in relation to a unified theory of the structure of human behaviour. Haia: Mouton, 1967.
- RABADÁN, ROSA. Equivalência y traducción. UNILEON. Secretariado de Publicaciones, 1991.
- RIBEIRO, Jorge Cláudio. Platão, ousar a utopia. FTD, S.P., 1988.
- RIBEIRO, Berta. O índio na cultura brasileira. Editores Revan, Rio de Janeiro, 2ª edição, 1991.
- RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (org.) Sociolingüística interacional. Editora AGE. Porto Alegre, 1998.
- RIBEIRO, Darcy – Os índios e a civilização, Editora Vozes, Petrópolis, 1979, 3ª edição.
- _____. Os índios e a civilização, Editora Vozes, Petrópolis, 1982, 4ª edição.
- _____. O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.
- ROBINS, R. H. Pequena história da lingüística. Ed. Ao Livro Técnico. Rio de Janeiro, 1979.
- ROCHA, Everaldo P.G. O que é mito?. Ed. Brasiliense. S.P, 1985.

- RODRIGUES, Aryon D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. D.E.L.T.A. 1993.
- _____. Línguas brasileiras – Para o conhecimento das línguas indígenas. Edições Loyola, São Paulo, 1986.
- _____. Programa de pesquisa científica das línguas indígenas brasileiras (CNPq / FINEP), 1997.
- _____. O conceito de língua indígena no Brasil, I: Os primeiros cem anos (1550-1650) na costa leste. Línguas: instrumentos lingüísticos. Campinas: Pontes, 1998.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Linguagem: representação ou meditação? Revista de estudos lingüísticos. V1/ nº 1. EDUFJF, Juiz de Fora. 1997.
- SALOMÃO, Margarida. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. Veredas, v. I. p.23-9,1997.
- _____. A perspectiva sócio-cognitiva para análise da linguagem. Veredas; Revista de Estudos Lingüísticos. V. 1, Juiz de Fora, Pós-Graduação do IFCL, 1998.
- _____. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. Veredas; Revista de Estudos lingüísticos. v 3 – n 1 – jan/jun 1999 Juiz de Fora, EDUFJF.
- _____. O processo cognitivo da mesclagem na análise lingüística do discurso. UERJ/ UFRJ/ UFJF. Rio de Janeiro/ Juiz de Fora, fev. 1999.
- _____. Linguagem e entendimento: a perspectiva sócio-cognitiva. Palestra proferida em 1º Círculo de Estudos da Linguagem (CELing). UERJ,2001.
- SANDMANN, Antônio J. Morfologia geral. Ed. Contexto. São Paulo, 1991.
- SANTOS, Jayme Célio. DASIPÊ - uma abordagem da nomenclatura xerente na perspectiva sócio-cognitiva para análise da linguagem. (Dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: UERJ,. 2002.
- _____. (UERJ - monografia de conclusão de curso de pós-graduação strictu-sensu em Língua Portuguesa/ Mimeo.). Rio de Janeiro, 2000.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: “A temática indígena na escola”. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi.(Orgs.). Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SAPIR, Edward. A linguagem: introdução ao estudo da fala. Tradução Mattoso Câmara Jr. São Paulo, 1980.
- SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de lingüística geral. São Paulo: Cultrix., 1993.

- SCHADEN, Egon. Leituras de etnologia brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- SEKI, Lucy (Org.). Educação indígena e educação na América Latina. São Paulo: Ed. da Unicamp., 1991.
- _____. A lingüística indígena no Brasil. D.E.L.T. A. Vol. 15, nº especial. Rio de Janeiro, 1999.
- SERRES, Michel. Os cinco sentidos: Filosofia dos corpos misturados I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 2001.
- SESÉN, Andrés Nuningo. Desenvolvimento é isso? Revista Porantim. Brasília: CIMI, 1993.
- SIGNORINI, Inês (org.). Linguagem e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado das Letras /Fapesp, 1998.
- SILVA, Aracy Lopes e Grizzi, Dalva. A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In Silva, Nome (org). A questão da educação indígena, Comissão Pró-Índio de São Paulo/Brasiliense. São Paulo, 1981.
- SILVA, Aracy Lopes da e Grupioni, Luis Donisete Benzi (org.). A temática indígena na escola –novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. Brasília: MEC/ MARI/ UNESCO, 1995.
- SILVA, Lopes e Farias, Agenor. Pintura corporal e sociedade. Livros Studio Nobel. Ltda. SP. 1992.
- SILVA, Hermano Ribeiro da. Nos sertões de Araguaia. Editora Saraiva. São Paulo, 1948.
- SIMÕES, Darcilia. Os textos e a construção de imagens. Comunicação no VI Congresso Latinoamericano de SEMkiótica. IV Congreso Venezolano de Semiótica. Maracaibo, 2005.
- _____, Darcilia. Semiótica: ciência, método e interdisciplinaridade. In Caderno Seminal, ano 8, nº 13, Rio de Janeiro: UERJ/Dialogarts. (no prelo).
- _____. Semiótica & Ensino. Reflexões teórico-metodológicas. Rio de Janeiro: UERJ/Dialogarts, 2003.
- _____. A trindade no conhecimento: uma leitura semiótica libertária. In: A redação de trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- SOUZA, Lincoln de. Índios na América do Sul-Brasil. São Paulo: Serviço gráfico do IBGE, 1953.
- SPRADLEY, J. The ethnographic interview. Forth Worth: Hancourt Brace Jovanovich College, 1979.
- STRAUSS-Levi, Claude. Antropologia estrutural. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

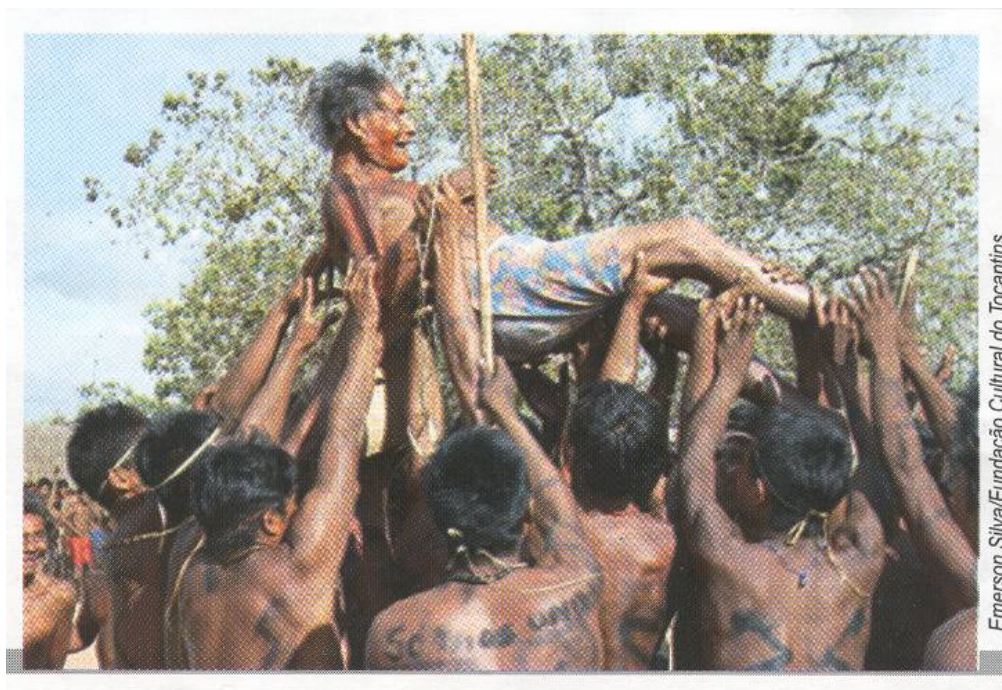
- _____. As estruturas elementares de parentesco. Petrópolis: Vozes, 1982.
- SZTUTMAN, Renato. São Paulo: Ed. Revista sexta-feira, 2003.
- TURNER, M. The literary mind. New York: Oxford University Press, 1996.
- TOMASELLO, Michael. The cultural origins of human cognition. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- VIANA, Jurivê Nunes. Dicionário regional do Tocantins. Rio de Janeiro: Produção Independente, . 1983.
- VIDAL, Lux (Coord). O índio e a cidadania. São Paulo; Brasiliense e CPI/SP, 1983.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. Araweté: os deuses canibais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar / Anpocs, 1986.
- _____. “Sociedades Minimalistas: a propósito de um livro de Peter Rivière” in: Anuário Antropológico nº 85, 1987. P. 265-282.
- _____. “Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio”. Mana, 2 (2), Rio de Janeiro: Contra Capa, 1996. Pgs. 115-144.
- _____. “O problema da afinidade na Amazônia”, In: A Inconstância da Alma Selvagem. São Paulo: Cosac & Naify, 2002a. p. 87-180.
- _____. “Imagens da natureza e sociedade”, In: A Inconstância da Alma Selvagem. São Paulo: Cosac & Naify, 2002b. Pgs. 317-344.
- _____. “Atualização e contra-efetuação do virtual: o processo do parentesco”. Iin: A Inconstância da Alma Selvagem. São Paulo: Cosac & Naify, 2002c. p 401-456.
- _____. “Xamanismo e sacrifício”. In: A Inconstância da Alma Selvagem. São Paulo: Cosac & Naify, 2002d. p. 457-472.
- _____. A propriedade do conceito. (no prelo).

Anexo A



Anexo B Cultura xerente

Figura 1 – anção xerente.



A presente tese enraíza sua concepção de linguagem na interpenetração entre língua, interação e cultura. No presente trabalho, conforme já assinalamos (Cf. seção 2.1.1), o termo cultura¹⁵⁰ está sendo empregado, tal como aparece em Herskovits (1963: 33). Qualquer cultura é constituída:

1. Dos hábitos de um povo;
2. De seus usos e costumes;
3. De sua língua;
4. De suas realizações e
5. De suas estruturas sociais.

Cultura inclui, também, a importância das pessoas e das coisas na relação com as quais esses aspectos da cultura ganham sentidos.

Buscando compreender a cultura e a língua *akwe*), destacamos a seguir, em abordagem etnográfica, maiores informações sobre o povo xerente, a saber, sua cultura material, organização econômica, organização social e cosmovisão, parentesco, etno-estética, as atividades sociais, as tradições orais, organização política e controle social¹⁵¹.

¹⁵⁰ Para uma discussão mais exaustiva sobre o objeto da etnografia e a análise da cultura enquanto ciência interpretativa ver Geertz 1978:13-41.

¹⁵¹ Apesar da presente descrição ser fruto da convivência com os xerente ao longo de 15 anos, podemos considerá-la de caráter provisório face a amplitude do que ainda se faz necessário escrever.

A cultura material

Segundo Mello (1986:44) “dá-se o nome de cultura material à soma de artefatos (bens manufaturados e invenções de toda sorte) que resultam da utilização de uma tecnologia, isto é, habilidade de manipular e de construir”. Destacamos adiante dois elementos na cultura material xerente: disposição das casas nas aldeias e as roupas.

Disposição das casas nas aldeias

O relato etnográfico de Nimuendajú (1942:9) alude a relação que havia no passado entre a estrutura social dos xerente e a disposição das casas nas aldeias: “Os xerente estão divididos em metades exogâmicas e patrilineares, *sdakrã* e *siptato*, localizadas respectivamente a norte e sul da aldeia em forma de ferradura [...] Os clãs estão claramente localizados espacialmente um diante do outro, nos lados complementares da aldeia.” Mattos (2005:3)¹⁵² observa que essa disposição – uma metade ao Norte e outra ao Sul, dentro de uma aldeia em forma de ferradura desapareceu completamente. Com a disposição dos clãs ao longo da ferradura no passado, fazia com que cada clã de uma metade se confrontasse simetricamente com um outro clã da Metade oposta. Havia segundo Mattos (2005), uma relação de deveres, obrigações e privilégios, tanto políticos quanto sociais. Os casamentos eram feitos entre os membros dos clãs confrontantes, e havia uma série de deveres recíprocos por ocasião dos ritos de iniciação, festa de casamento, funerais etc.

Já Ribeiro (1979:64) observa que “os Akwên... vivem em regiões de campo e têm organização social complexa, baseada num sistema de metades e clãs, cuja posição espacial nas aldeias circulares é rigidamente regulada, segundo o quadrante solar”. Outrora, a estrutura das aldeias representava um elemento material portador do mais relevante significado cultural. O pátio que ficava no centro da aldeia (chamado coração da aldeia) era o local onde as decisões importantes eram tomadas pelos homens. Ali ocorriam as festas, as danças, os cantos e os rituais. As aldeias eram construídas próximas aos cursos d’água e sua disposição geográfica obedecia à distribuição dos clãs em suas respectivas metades. Caminhos internos ligavam as casas entre si e estas ao pátio da aldeia. Do pátio saíam caminhos que levavam aos cursos d’água.

Atualmente, quanto à estrutura espacial das aldeias, a disposição das casas segue padrões absolutamente diferentes. Citamos, a título de exemplificação, a aldeia *Nrôzawi*: a maioria das casas está disposta no estilo de colônia – duas fileiras de casas de frente umas

¹⁵² Mimeo revisado para internet.

para as outras, com um campo de futebol atrás, e algumas casas distribuídas assistematicamente do lado.

Com a nova disposição da aldeia em forma de rua, a construção de casas ao estilo europeu (primitivamente circulares), a grande dizimação oriunda do contato e a dispersão do grupo em busca, talvez, de um melhor aproveitamento dos poucos recursos naturais, perdeu-se a relação primitiva entre a aldeia em forma de ferradura e a estrutura social.

Hoje, na construção de uma casa participam tanto homens como mulheres, com tarefas definidas. A piaçaba é o material utilizado na maioria das construções. Recentemente, também, o adobe vem sendo utilizado, ficando a piaçaba restrita à cobertura¹⁵³.

Figura 2 – Reforma do telhado da casa de adobe. Aldeia *Nrõzawi*.



Não há indicação de que a colocação de uma casa num determinado lugar seja um fator significativo (como grupo de parentesco etc.), mas observamos a indicação de status social do dono nas casas de adobe, quase sempre opção dos que tem alguma fonte de renda (como os índios funcionários da Funai, Estado etc). Ora, tal condição traduz-se por relevante ameaça à cultura indígena, pois a estrutura da aldeia xerente, colocando uma casa de frente para outra, bem como o fato de toda a família dormir na terra, sobre uma esteira estendida em estrado de folhas de palmeira, nos permite perceber a estratégia da cultura para anular a possibilidade de posições de privilégio de uma família em relação à outra.

Há, portanto uma correlação entre a estrutura física e a vida do grupo, sendo elementos materiais portadores de significados culturais muitas vezes ocultos a não nativos.

¹⁵³ Ver croquis - Anexo R.

Uma ou outra casa isolada como já se observa, não contribui para a comunicação e proximidade do grupo. Imitar a habitação dos sertanejos da região, com adobe (figura 3), traz ainda outras desvantagens: a escolha por uma casa feita apenas com elementos vegetais nos moldes tradicionais (figura 4) indígenas seria, a nosso ver, preferível, não apenas pela temperatura ambiente e circulação do ar que oportuniza, mas também por eliminar o risco presente da criação de insetos perigosos no barro como o barbeiro etc.

Figura 3 - Casa de adobe xerente.



Figura 4 - Casa de palha xerente.



Outra desvantagem em não se manter o material originalmente utilizado na construção das casas xerente diz respeito à existência de um tabu nas construções – as casas são derrubadas e queimadas quando da morte de um dos moradores. Inovações aparentemente despreziosas acabam, portanto prejudicando a cultura como um todo.

A construção das aldeias é geralmente determinada pela proximidade com algum curso d'água. As águas que abastecem as aldeias são geralmente motivo de preocupação. Em *Nrôzawi* a água vem de uma represa próxima, construída pela Funai, mas na época da seca ela desaparece dos canos de água, restando uma pequena mina insuficiente para beber, cozinhar e tomar banho. Utilizam então, as águas do Rio Tocantins (no qual são despejados os esgotos de cidades por onde passa). Nas demais aldeias do Pin o quadro também não é dos mais promissores: águas geralmente inapropriadas, cheias de folhas e com odor devido aos excrementos trazidos pelas chuvas ou feitos próximos a água o que ocasiona nos índios constantes dificuldades com verminoses.

Fatores como a origem nômade, a necessidade de territórios férteis para o plantio de suas roças, e mesmo as caçadas, são responsáveis pelos xerente estarem em constante migração no interior de sua terra, o que resulta em estradas, trilhos e pontes dando acesso aos diversos locais da terra indígena.

No local das roças são construídas cabanas nos moldes tradicionais, moradas temporárias onde a família reside por alguns meses. Nas maiores aldeias existem as escolas e as casas de rádio VHF. Não se observa mais nenhum tipo de construção religiosa tradicional, casas tabus, para a formação dos rapazes e moças etc.

Roupas

Os xavante de Mato Grosso, (*akwe*), como os xerente, vivem em suas aldeias, nus. A mulher completamente nua; o homem usa um pequeno adereço, uma folha de babaçu enrolada na ponta do pênis, revestindo-se, contudo, o minúsculo enfeite, de uma importância psicológica da maior relevância. Já os xerente, desenvolveram lentamente outra concepção - a do pudor com o próprio corpo – o que implica em não mais andar nu. Mesmo as mulheres que não costumam usar blusas na aldeia, quando da chegada de uma visita não indígena, apressam-se em vestir-se (visão distinta de certos grupos que, da chegada de antropólogos, rapidamente tiram as roupas que normalmente estariam usando).

A utilização de roupas, agasalhos e cobertores trouxeram como resultado uma necessidade que é sempre externada na forma de pedidos, bem como o choro compulsivo de crianças nas madrugadas de frio. Não se observam na cultura xerente nenhum tipo de roupa especial em cerimônias, festas etc.

Organização Econômica

Os antropólogos Frost & Hoebel (1984) consideram o estudo antropológico da economia de suma importância para a compreensão da relação entre a base material da cultura e a estrutura social. De fato, a economia oportuniza identificar as fórmulas utilizadas por determinada etnia na organização dos seus membros no que tange a tempo, recursos e serviços visando à produção, distribuição e consumo de bens. Como salienta Mello (1986:348) “a atividade econômica diz respeito ao homem na sua atividade de produção, distribuição e consumo de bens”. É importante reconhecer o fato de que a economia envolve todos os aspectos de uma cultura.

O povo xerente adota um sistema tecnológico relativamente simples, adaptado ao seu meio ambiente. A economia xerente continua essencialmente num nível de subsistência. Os *akwê*-xerente não demonstram interesse em produzirem excedentes: não trabalham exaustivamente e sim o que julgam necessário à sobrevivência. É a necessidade de consumo que determina a jornada de trabalho e a produção. Buscam suprir sua necessidade elementar principalmente através da caça e da chamada roça de toco.

A caça é uma atividade masculina. Além da “espera”, onde o caçador passa noites em cima de árvore próxima ao local onde o animal (anta, veado, capivara, paca etc.) costuma se alimentar, os xerente também utilizam cachorros como técnica de caça. Certa feita presenciamos uma cena curiosa: determinado cachorro havia acuado uma paca próximo à minha casa. Um índio ia passando e não hesitou em abater o animal. Passado algum tempo soube da acirrada discussão promovida por um outro índio que, inconformado, reivindicava a caça como propriedade sua (pelo fato de ser ele o dono do cachorro). Talvez aí o motivo de tantos cachorros na aldeia. Um cachorro morrer de fome é algo rotineiro na aldeia, mas constitui-se em verdadeiro sacrilégio alguém pensar sequer em sacrificar um destes cães, seja pelo motivo que for.

Uma outra técnica da caçada, raramente utilizada, consiste em cercar a presa com o fogo, de modo que o animal se veja obrigado a procurar a fuga por algum lugar casualmente livre das chamas ou por onde as chamas sejam menos intensas. Assustado e cansado com o fogo, o animal normalmente atordoado pela fumaça não apresenta maiores dificuldades ao caçador estrategicamente colocado.

A dieta alimentar dos xerente se modificou, quando foram incluídos alimentos como: feijão, arroz, café, açúcar, sal, óleo, leite e carne bovina, além do cigarro e da cachaça.

A chamada “roça de toco” é um tipo de agricultura rudimentar que consiste dos seguintes procedimentos: A localização de um pedaço de terra fértil (o que geralmente fica a

mais de 3 km da aldeia); o deslocamento da família doméstica¹⁵⁴ para tal lugar com a construção de cabanas de piaçaba; a derrubada das árvores maiores com machado e o roçado com foice do mato menor; aguarda-se com certa preocupação o secar do mato para a queima (a queima prematura quer por acidente de fogo oriundo de uma outra roça, quer por atentado devido a alguma vingança pessoal, resulta na possibilidade de perda total do trabalho e conseqüente fome futura da família); faz-se a Coivara (o juntar e amontoar dos galhos). Por fim, preparam a terra para o plantio, abrindo-se as covas rasas (leiras) e jogando-se nas mesmas as sementes logo após as primeiras chuvas do “inverno” (entre os meses de setembro e novembro geralmente)¹⁵⁵. Como tais sementes são fornecidas pela FUNAI, é grande a expectativa de alguns no sentido de que o chefe de posto constate *in loco* a veracidade da existência e do tamanho das respectivas roças, objetivando-se justiça na distribuição das sementes; Infelizmente, apesar das sementes serem preparadas quimicamente para plantio, alguns a utilizam aleatoriamente na alimentação imediata, sob risco de danos à sua saúde.

Os xerente utilizam, no plantio do arroz e do milho, uma plantadeira manual fornecida pela FUNAI denominada ‘matraca’. São plantados, basicamente, feijão, arroz, mandioca e milho nas roças dos *akwe*). O feijão de rama é plantado nos amontoados dos galhos coivarados ou em roça separada.

Entre os meses de fevereiro e abril, as águas do Rio Tocantins baixam, deixando um terreno úmido ao longo de toda a sua margem e oportunizando uma cultura denominada “vazante”. Aldeias localizadas próximas às margens do Rio beneficiam-se de tal fator, plantando milho, feijão e melancia. Tais produtos são colhidos entre os meses de maio e agosto.

Também fazem pequeno cultivo de “quintais” - fruteiras que requerem “proximidade” como laranja, abacaxi e banana são plantados ao redor da casa. Alguns em franca inovação têm cultivado pequena horta de jirau onde são plantados temperos como coentro, cebolinha, hortelã etc. Provavelmente, estão adquirindo tal hábito de algumas poucas mulheres não índias casadas com índios xerente.

Em dado momento anual quando se constata facilmente na aldeia *Nrôzawi* uma insatisfatória produção para consumo, um grande mangueiral no Pin torna-se a alternativa de alimentação, sob crítica da enfermeira da FUNAI Alair Faula¹⁵⁶ que alega ser esta a causa do aumento no número de crianças com feridas pelo corpo.

¹⁵⁴ Grupo de pessoas que em certo tempo vivem juntas numa habitação ou conjunto de habitações com alguma espécie de disposição econômica que podemos chamar de serviços domésticos coletivos. (R. Brown, 1973,72)

¹⁵⁵ Na região compreende-se o inverno como a estação das chuvas fortes, o que se denomina verão no sudeste.

¹⁵⁶ A referida enfermeira reside na aldeia *Nrôzawi* há mais de vinte anos.

Figura 5 - Alair Faula na enfermaria do posto indígena xerente.



Entre as possíveis causas dessa produção insuficiente para o consumo populacional, destacam-se fatores adversos como:

1. A não participação no trabalho de numerosa população inativa, a saber, crianças abaixo de 07 anos, adolescentes que freqüentam a escola¹⁵⁷ e idosos;
2. Os de ordem climática. Às vezes, a ausência de chuvas ou o excesso delas destrói um trabalho exaustivo, de longos meses;
3. A dificuldade na localização de terra fértil (e o seu posterior abandono devido ao desgaste resultante da roça de queimada) e
4. A invasão inesperada de insetos ou de animais nas roças.

Também contribui com a fome, o oportunismo de comerciantes da cidade que, inescrupulosamente, desvalorizam os sacos de arroz negociados pelos índios face às necessidades destes em relação de troca com outros produtos industrializados. Sensibilizaria o coração de alguns ver a índia xerente trocar um lindo cesto feito artesanalmente, por, apenas, um carrinho de plástico para seu filhinho ou mesmo por um único pedaço de pão.

A FUNAI, certa feita, articulou uma negociação entre os xerente e o povo *inã* da Ilha do Bananal: estes dariam centenas de cabeças de gado nelori (existentes em grande

¹⁵⁷ É crescente o número de crianças e adolescentes que cooperavam na roça e agora se encontram matriculadas nas escolas das aldeias e de cidades vizinhas.

quantidade na Ilha do Bananal) em troca de madeiras apropriadas para estaca, retiradas da terra xerente. A FUNAI providenciou a cerca para enorme extensão de pastos. Todavia, a evidente dificuldade em administrar suas antigas e novas necessidades de consumo e o conflito entre visões culturais distintas possibilitou aos negociantes da região comércio intenso com os índios, em incontestável processo de espoliação.

Também já foi objeto de ações envolvendo a Polícia Federal e a FUNAI, o crime cometido, sistematicamente, por comerciantes das cidades de Tocantínia e Miracema do Tocantins, que têm como prática coercitiva, reter documentos de índios que tenham fonte de renda (tais como xerente funcionários da FUNAI, xerente funcionários do Estado do Tocantins e xerente aposentados pelo FUNRURAL). Com total inabilidade dos índios, tais comerciantes (denominados “patrões”) utilizam-se de fórmulas de progressão aritmética que nunca permitem aos índios a quitação de seus débitos.

O convívio diário com os xerente levou-nos a julgar o quão desprovido de sensatez é o argumento que alguns usam de que o índio brasileiro seria “preguiçoso”. Conseguiria um desses acusadores acompanhar um xerente durante a jornada de um dia, pés descalços, mal nutrido, sob sol escaldante do sertão, na busca de uma caça? Teríamos idéia do que seria passar uma noite inteira “na espera”, ou seja, num pau (árvore) esperando uma caça, sem poder dormir devido ao perigo das onças?

Não é menos retumbante o exemplo das mulheres xerente. Apesar de alguns homens se referirem à matraca como substituta da mão de obra da mulher, já que com a matraca não é mais necessário que a mulher jogue a semente na cova, são muitas outras as incumbências das “*pikō*”: além de cumprirem o papel de esposa e mãe - cuidar do marido e dos filhos, cozinhar, lavar roupa, pegar água no rio, lenha no mato - a mulher xerente desempenha papel significativo nos serviços agrícolas. Ela ajuda na limpeza do solo, na plantação, na colheita e desenvolve tarefas exclusivamente suas como a plantação da mandioca que é feita por ela e pelas crianças. Também cabe à mulher xerente pilar o arroz, o que se traduz num exaustivo trabalho manual.

Ao deparar com um casal de índios maltrapilhos, pedintes, numa dessas rodoviárias do país, muitos não-índios os qualificam imediatamente de vagabundos, preguiçosos. Mas tal leitura, no seu simplismo, é contrastada pela visão do antropólogo Melatti (1987: 47) quando este nos diz:

No contínuo esforço pela subsistência os grupos indígenas brasileiros contam de um modo geral, com uma tecnologia bastante rudimentar, para explorar os recursos naturais das áreas que habitam. É muito comum se ouvir dizer que os índios são indolentes. Mas como se pode acusar os indígenas de ociosidade se dedicam grande parte do seu tempo às tarefas destinadas a garantir seu alimento? Além de caçar, pescar, coletar plantas, criar animais, os índios têm

também de fabricar os instrumentos que servem para produzir, transportar, guardar ou conservar os alimentos: armas de caça, armadilhas, canoas, cestas, potes, etc. Graças a seu próprio trabalho é que os indígenas têm sobrevivido até hoje.

Bastaria o mínimo de informação para chegar à conclusão de que, outrora, a realidade indígena era diferente: o habitat mostrava-se generoso, todas as necessidades de consumo indígena eram providas pelo meio. Só extraíam do meio o necessário para viverem.

Figura - 6 - Paisagem da terra indígena xerente.



Com instrumentos artesanais caçavam, pescavam, plantavam, colhiam frutos silvestres. Mas eis que chega a cultura não-índia, e com ela pás, enxadas, tratores, tecnologia e fome. Endossa tal percepção as palavras da índia Catarina *Wakrãê* Xerente¹⁵⁸:

No começo foi assim, a FUNAI trazia de tudo, açúcar, sal, café, leite. O depósito ficava cheio – estragava. O cachorro comia e achava bom, lambia a boca, a gente foi tirando de pouco, comia e achava ruim, mas aos poucos foi se acostumando, tinha fartura, a gente se acostumou e agora a FUNAI não ajuda mais... agora tem que comprar. (*Wakrãêdi*, índia com 74 anos).

Perguntamos: Por que não desfazemos dos nossos pertences, pedimos esmolas ou assaltamos para adquirir drogas como LSD, heroína...? É óbvia a resposta: Pelo fato de não conhecermos (utilizarmos) tais drogas. Não obstante, não é difícil encontrar, nos noticiários, ações desesperadas tomadas por dependentes químicos.

Permitam a analogia – a FUNAI não equacionou o “como” os índios iriam adquirir ou manter a sua própria produção, mas foi hábil no ensino de consumo. A visão paternalista do

¹⁵⁸ Extraído de nosso diário de campo datado de 1994.

SPI¹⁵⁹ e da FUNAI aliciou ao hábito comum de pedir e esperar que o outro dê. Podemos inferir tal percepção na fala a seguir¹⁶⁰, onde o ancião xerente, de setenta anos João *Hêsukamêkwa*, parece ter a consciência da responsabilidade pedagógica da FUNAI:

Nós não conhecia essas coisa do *Ktuanô* – não tinha dinheiro, roupa, que paga frete (...) Os *Ktuanô*¹⁶¹ ensinou essas coisa. O *akwe* fez que nem *krawa* na espera, acho bõ... Mas aí o Chefe de Posto só fala agora *Ktâprezu Kôdi'*, é não tem dinheiro. Essa Funai num presta. Eu já falei com o delegado . Só enrica funcionário. Funcionário num fica na aldeia. Mas a FUNAI é do índio (...). (João *Hêsukamekwa* xerente).

Figura 7 - Foto de João *Hêsukamêkwa*¹⁶².



Quanto à indagação do por que não produzirem mais, argumentam que há anos atrás, tinham caminhão, adubo para a terra fraca e trator para ajudar nos trabalhos. Hoje, desmotivados, ficam expostos ao equívoco arraigado na mente da maioria dos habitantes das cidades vizinhas as suas terras: de que seriam preguiçosos e alcoólatras. Ora, vender bebida alcoólica para indígenas é crime ficando o infrator sujeito à pena de reclusão. Desconheço prisões efetuadas por tal infração e não existe destilaria entre os xerente.

¹⁵⁹ Sigla do extinto “Serviço de Proteção aos índios”

¹⁶⁰ Extraído de nosso diário de campo datado de 1994.

¹⁶¹ *Ktuanô* – expressão que significa ‘homem não índio’.

¹⁶² João *Hêsukamêkwa* veio a falecer em fevereiro de 2007. Em nossa visita a aldeia em novembro de 2006 ele se encontrava muito doente, já não saía da cama, mas reconheceu a nossa voz e lembrou de nosso nome.

Houvesse o mínimo de informação, ao invés de sofrerem hostilidades, preconceitos e desprezo por parte da sociedade envolvente, eles seriam reconhecidos vítimas de um processo nocivo de aculturação que visou a dependência mediante imposição de elementos e bens do mundo capitalista, com ênfase no ingresso do elemento mais destrutivo – a moeda, em detrimento do sistema de trocas que tinha como principal objetivo uma distribuição eqüitativa dos bens entre o povo, visando sua própria sobrevivência. A organização econômica de subsistência dos xerente que trabalha com a não produção de excedentes e a inexistência de um sistema de heranças e riquezas economizadas são fatores imprescindíveis para proteger o povo de um possível colapso cultural.

É mero etnocentrismo pensar a sociedade indígena tendo como parâmetro, como modelo explicativo a nossa sociedade. Em texto bastante provocativo ¹⁶³o índio Huambisa do Peru, ilustra o fato de que a idéia burguesa de “progresso” não passa de ideologia do conquistador visando dominação. Clastres (1988:138) discutindo a questão da origem do trabalho como trabalho alienado, afirma:

Na sociedade primitiva, sociedade essencialmente igualitária, os homens são senhores de sua atividade, senhores da circulação dos produtos dessa atividade: eles só agem em interesse próprio, mesmo se a lei de troca dos bens mediatiza a relação direta do homem com o seu produto. Tudo se desarruma, por conseguinte, quando a atividade de produção se afasta do seu objetivo inicial, quando, em vez de produzir apenas para si mesmo, o homem primitivo produz também para os outros, **sem troca e sem reciprocidade**. Só então é que podemos falar em trabalho: quando a regra igualitária de troca deixa de constituir o ‘código civil’ da sociedade, quando a atividade de produção visa a satisfazer as necessidades dos outros, quando a regra de troca é substituída pelo terror da dívida [...] .Quando, na sociedade primitiva, o econômico se deixa identificar como campo autônomo e definido, quando a atividade de produção se transforma em trabalho alienado, contabilizado e imposto por aqueles que vão tirar proveito dos frutos desse trabalho, é sinal de que a sociedade não é mais primitiva, tornou-se uma sociedade dividida em dominantes e dominados, em senhores e súditos, parou de exorcizar aquilo que está destinado a matá-la : o poder e o respeito ao poder [...]. Antes de ser econômica, a alienação é política, o poder antecede o trabalho, o econômico é uma derivação do político, a emergência do Estado determina o aparecimento das classes.

Nos itens anteriores cuidamos de identificar, brevemente, aspectos da cultura material e da organização econômica xerente. Voltamo-nos agora para a questão da organização e relacionamentos sociais.

Organização social

Frost & Hoebel (1984:147) em capítulo intitulado ‘status e função’ assim conceituam ‘organização social’:

Por organização social (também chamada estrutura social) entendemos os modos padronizados, segundo os quais os grupos e os indivíduos são organizados e relacionados uns com os outros na entidade funcional que é a sociedade. A cultura de toda sociedade inclui um ‘manual’ figurativo que apresenta as tarefas principais que devem ser realizadas, as definições do trabalho das pessoas-chave, e as orientações específicas para desempenhar as funções atribuídas.

¹⁶³ Texto extraído do Jornal Porantim, publicado pelo CIMI -1993, pág.16 – ver Anexo S.

Todas as sociedades têm um tipo de organização e estas variam muito de uma sociedade para a outra. O que rege a vida de cada indivíduo dentro da sociedade é a cultura. (Cf. 3.2.1). O xerente é um povo extremamente gentil e dócil. Ele não poupa demonstrações de carinho e receptividade para com pessoas que, por um ou outro motivo, venham a trabalhar com eles, e em especial, para com aqueles que decidam residir nas aldeias. É um povo que tem um espírito festivo. Não é difícil encontrá-los conversando, divertindo-se entre uma e outra piada.

Paradoxalmente, os *akwẽ*-xerente, como os demais grupos *jê*, têm uma tendência a criar facções internas em suas aldeias e, de tempos em tempos (não há critérios pré-estabelecidos) parte das famílias de uma aldeia resolve se mudar dali e formar uma nova aldeia, provocando duplicidade de esforços nas iniciativas daqueles que com eles trabalham (enfermeiros, professores etc). Não sabemos de nenhum fator que determine quem pode viver onde.

Os xerente são generosos. Qualquer pessoa, xerente ou não, que seja adjetivado como “*sõiti*” (pão duro, mesquinho) deve ficar atenta, pois para um xerente, a avareza é um dos mais graves defeitos que alguém pode ter. Um homem verdadeiramente virtuoso tem, necessariamente, a capacidade de compartilhar com o outro os seus bens. No texto¹⁶⁴ “O dia-a-dia de uma professora xerente” a índia *Smikidi* ilustra o princípio da reciprocidade de tratamento testemunhando como o xerente compartilha a caça, a pesca e o cuidado com as crianças.

A progressiva penetração dos valores capitalistas da nossa sociedade entre os xerente ameaça, paulatinamente, a estrutura social com a qual tanto precisaríamos aprender.

Entre os xerente, reciprocidade e solidariedade são transmitidas, oralmente, de geração em geração. Para ilustrar como é uma vida participativa, às vezes, três gerações femininas realizam cooperativamente uma atividade. Bem cedo a menininha xerente aprende a ajudar sua mãe: quer na confecção de artesanatos, quer pegando água no rio, quer pilando o arroz. Por sua vez, os meninos animados lá vão. Desde o mais novinho ao mais velho, com seu pai à frente para as atividades na roça, ilustrando o real conceito de família e de ajuda mútua.

O cotidiano xerente, com a utilização de técnicas de subsistência simples, poderia sugerir ao pesquisador simplicidade no plano da organização social do grupo, o que, decididamente, não ocorre. As nossas observações de campo somadas ao que pudemos

¹⁶⁴ Curso de Formação de Professores Indígenas – FUNAI. Formoso do Araguaia, Outubro de 1992 (cf. Anexo T).

depreender do estudo dos Apinayé feito por Da Matta (1976), nos permitiu perceber o grau de complexidade presente nas relações sociais xerente. Alguns fatores da organização social xerente, dentre eles a nomenclatura, só se compreendem a partir do correlacionamento de tais fatores a uma cosmovisão dualista de existência, ou seja, a concepção de um universo dividido em metades (cf. Da Matta 1976:96-154). Por conseguinte, como procuramos deixar claro na introdução deste trabalho, era patente a importância da tarefa que tínhamos diante de nós, a saber, observar e explicar a interpretação inconsciente que o xerente faz da realidade ao seu redor e do papel do ser humano dentro dessa realidade, ou seja, analisar a sua cosmovisão.

Mas *pari passu* a esse objetivo, o leitor atento perceberá, na apresentação que fazemos, a seguir, o não esgotamento nas informações concernentes à cosmovisão. A justificativa para tais lacunas encontra-se não apenas no fato de termos tido nossa observação prejudicada devido à franca decadência em que se encontram certas manifestações culturais xerente, mas, sobretudo por ser nosso objetivo nessa parte do trabalho, focar a possível relação entre o nome xerente e a sua visão dualista de universo.

A cosmovisão

No capítulo 2.1.1 procedo a uma rápida discussão sobre o conceito de cosmovisão. Podemos conceber que a mesma oferece as pressuposições implícitas de uma cultura. No âmbito da antropologia fenomenológica, Popovich (1992:15) buscando elucidar o que intitula “termos distintivos de cada cultura”, analisa temas culturais japoneses, americanos e brasileiros. Tais exemplos são reproduzidos no quadro abaixo:

Quadro 1 - Termos distintivos de cada cultura

Temas Americanos	Temas Japoneses	Temas Brasileiros
Absolutismo	Relativismo	Conformismo
Natural x Sobrenatural	Universo Integrado	Sincretismo
Categorização	Unidade	Categoria Social
Tempo Linear	Tempo Cíclico	Tempo Linear (progresso)
Individualismo	Comunalismo	Hedonismo
Bens	Relações	Relações
Competição	Cooperação	Competição
Pecado x Perdão	Contaminação x Pureza	Sensualidade
Família Nuclear	Família Extensa	Família Extensa
Díade marido-esposa	Díade pai-filho	Díade mãe-filhos

No estudo citado, Popovich nos fala de três dimensões da cosmovisão:

1. A cognitiva – reduz o mundo a categorias limitadas para explicar a realidade.
2. A expressiva – registra as emoções e sentimentos que as experiências da vida produzem.
3. A avaliativa – julga-se uma experiência em termos de bom/mau; certo/errado; verdade/mentira de acordo com as prioridades da sociedade.

Juntas, as dimensões cognitiva, expressiva e avaliativa da cosmovisão proporcionam aos membros da sociedade uma perspectiva da realidade e do universo.

Outra contribuição importante no trabalho de Popovich (1992) aos nossos estudos diz respeito aos postulados em relação as dimensões de tempo e espaço. Segundo a antropóloga, os povos primordiais dão muito mais importância ao espaço do que os membros das sociedades ditas complexas. Enquanto para nós o que importa em termos de espaço é a propriedade, a privacidade e a liberdade que o espaço nos dá, para as sociedades indígenas o espaço implica idéias de um:

- Lugar profano – é o lugar comum, onde a comunidade passa o seu dia-a-dia.
- Espaço sagrado – é o espaço extra-ordinário onde o mundo invisível faz contato direto com o mundo visível. Destacam-se aqui, os espaços mágicos.
- Local mitológico – onde os antepassados realizavam seus grandes feitos.

Distintas também, entre culturas, são as concepções de tempo nos estudos de Popovich:

- Tempo linear – conceito ocidental, científico. Neste conceito, todas as horas têm sessenta minutos e todos os dias têm vinte e quatro horas. O tempo é regular, mensurável.

I _ I _ I _ I _ I _ I _ I _ I _ I

- Tempo pendular – conceito temporal encontrado entre alguns povos tribais. Diz respeito ao vai e vem das estações. O movimento é unidirecional, até certo ponto, quando pára e começa a dirigir-se para a outra direção.

- Tempo cíclico – conceito africano. Os eventos se repetem sempre. Trata-se de um conceito de transmigração: nascimento, morte e renascimento.

não-nascido	
morte	nascimento
maturidade	iniciação
adulto	

- Tempo do sonho – Os aborígenes da Austrália têm um conceito temporal complexo, de difícil compreensão: eles conceituam o tempo “como o presente que acontece dentro de um estado eterno e imutável de sonho”.
- Tempo Hebraico - Os hebreus marcavam o tempo em termos de eventos importantes, tais como os festivais religiosos e comemorativos.

O _ O _ _ _ _ O _ O _ _ _ _ O _ O _ _ _ _ O _ O _ _ _ _ O

A relação entre as cosmologias, as histórias e as biografias dos indivíduos também faz parte da cosmovisão. Segue-se uma comparação, adaptado de Popovich (1992:18) entre a cosmovisão primordial e a moderna:

Quadro 2 - Cosmovisão

Cosmovisão Primordial	Cosmovisão Moderna
1. Animista - orgânica - integrada - unem-se o natural e o sobrenatural - valoriza-se o sagrado	1. Naturalista - mecânica - dualista - diferem-se o natural do sobrenatural - valorização do profano
2. Ritual, mito, totem – tem importância - consciente de mistério	2. Importância atribuída ao lógico-verbal - inconsciente de mistério
3. Pensamento concreto-funcional	3. Pensamento abstrato-analítico
4. Prioridade ao espaço - a vida é imprevisível - aceita o que vier - tempo e espaço sagrado - importa-se com tradições - valoriza o passado	4. Prioridade ao tempo - a vida é previsível - quer controlar a vida - tempo e espaço profano - importa-se com mudanças - valoriza o futuro
5. Tempo cíclico ou pendular - importa-se com fertilidade - importa-se com repetição	5. Tempo linear, cronológico - importa-se com a morte - importa-se com progresso
6. Orientação comunal - compartilhar - comunidade - identidade pelo grupo - valoriza relações	6. Orientação individual - auto-suficiência - egocentrismo - identidade do “eu” - valoriza bens

A abordagem comparativa acima nos ajuda a perceber a nossa própria cultura. Por difícil que possa ser o pleno entendimento das diferenças culturais, julgamos produtivo retomarmos especificamente nossa reflexão sobre a cosmovisão xerente.

Cumprir reiterar que a presente tese firma os seus pilares na hipótese da inter-relação entre a língua e a cosmovisão dos que a falam. Portanto, investigar como os xerente categoriza e constrói o mundo ganha indiscutível importância em nossa agenda investigativa.

A Cosmovisão Xerente

Bastaria um olhar atento sobre as histórias e mitos xerente para percebermos a intrínseca relação entre a cosmogonia e o acervo mitológico xerente. A seguir, quadro analítico de algumas lendas e mitos xerente¹⁶⁵.

¹⁶⁵ O mito condensa em si vários significados e não deve ser confundido com lenda. Cf. As tradições orais.

Quadro 3 – Lenda e mito.

Lenda do (a):	Heróis míticos	Divisão clânica	Animais	Elementos da natureza	Razão do sofrimento	Instância econômica
Porco-queixada e o Caititu	Não se verifica.	Iam para o mato pintados	Porco-queixada e caitu	Metamorfose no mato	Transformação em animais voluntária	As crianças que se transformam em caititu são órfãs, fracas e anêmicas.
Morte	<i>Bdâ e Wairê</i>	Não se verifica.	Não se verifica.	Talo de buriti, pedra e água.	Morte resulta da ignorância de <i>Wairê</i> .	A morte evita a explosão demográfica e o canibalismo.
Prosperidade Econômica	<i>Bdâ</i>	Não se verifica.	Gado, cavalos, jumentos e porco do mato.	O diálogo com <i>Bdâ</i> ocorre no mato.	As opções equivocadas dos xerente negociadores	Os <i>akwê</i> rejeitaram elementos que hoje são valiosos nas mãos dos não-índigenas.
Viagens para o céu	<i>Bdâ e Wairê</i>	Não se verifica.	Não se verifica.	Por do sol, abóbada celeste, céu e mar.	A teimosia do <i>akwê</i> em desobedecer a uma ordem de <i>Bdâ</i> .	Não se verifica.
MITOS						
Origem do fogo	Não se verifica.	Clã <i>kuzâ</i> .	Onças, arara.	Fogo, serra e água.	Medo, saudade.	A criança que sente fome, frio e sede é a mesma que viabiliza o fogo.
A história do Gigante	Não se verifica.	Não se verifica.	Jabutis e onça.	Lagoa, gravetos, fogo e árvores.	Ferocidade do animal.	Não se verifica.

Da análise dos elementos do mundo sobrenatural xerente, depreendem-se duas categorias:

- O chamado mundo mitológico: Protagonizado pelos deuses *Bdâ* (sol) e *Waire* (lua) – deuses relacionados às questões primordiais; e
- O mundo dos espíritos: com sua inserção próxima e constante nos afazeres do dia-a-dia do grupo.

Importa destacar a não intercessão entre esses dois mundos. Cada domínio, mundo *Bdâ/Waire* e mundo dos espíritos, têm o seu próprio campo de abrangência na cosmovisão xerente. Em texto teológico em que discute o messianismo xerente, Mattos¹⁶⁶ apresenta os seguintes contrastes:

Quadro 4 – Contraste do mundo espiritual

<i>Bdâ e Wairê</i>	Espíritos
Atuação no passado	Atuação no presente
Atos e atividades inalteráveis	Atos e atividades alteráveis
Não possui cultos e sacerdotes	Possui pajés e ritos de pajelança
Intervenção apenas em grandes cataclismos	Intervenção no cotidiano indígena
Tido como bom (especialmente <i>Wairê</i>)	Tidos como maus
Relacionamento com toda a sociedade	Relacionamento com os pajés
Respeitados (especialmente <i>Bdâ</i>)	Temidos

Os xerente decididamente interpretam o universo de maneira animista. Diferentemente das cosmovisões ocidentais que tem por foco o mundo visível do Aquém, os xerente se concentram no mundo invisível do Além. Uma rápida análise da cosmovisão xerente nos revela algumas categorias do seu animismo:

- A tríade índio, animais e natureza – Os animais (tamanduá, anta etc) eram *akwê*... o surgimento de espaços físicos (o mar...) tem relação com os índios.
- A relação entre o sobrenatural, a natureza e os índios – a criatura humana faz parte da natureza. Quanto aos espíritos da natureza, são encontrados em toda parte - em rios, árvores, rochas e em outros fenômenos naturais. Tais poderes sobrenaturais controlam roças, caças, pescarias... e podem ser influenciados, pelo menos em parte, por meio da observação de tabus, adulações... As classes de espíritos de maior destaque são os donos do mato- *mrãi ddékwa*, e os donos das águas- *ka ddékwa*.
- Os deuses, os espíritos e os humanos – No mundo mitológico, os deuses *Bdâ* (sol) e *Wairê* (lua), heróis míticos, conviviam com os xerente. *Bdâ* era o idealizador de ações que garantiriam qualidade de vida e bem estar para a etnia, conforme se verifica nos diversos mitos¹⁶⁷. Após a separação descrita na lenda da viagem ao céu, *Bdâ* mantém, lá da abóbada celeste, uma atitude de constante observação sobre o grupo; Contudo, não interfere nas questões tidas como menores, cotidianas.

¹⁶⁶ Mimeo inédito, do missionário Rinaldo de Mattos: O messianismo existencial xerente.

¹⁶⁷ (cf. Tradições Orais)

- O tempo e o espaço - Segundo Mattos, a visão de tempo xerente é linear voltada para o passado. Nas palavras do teólogo: *“Como as lendas da mitologia falam de coisas que aconteceram no passado, quando as coisas estavam tendo as suas origens, o xerente dá primazia e reporta-se invariavelmente ao passado, quando se trata de estabelecer princípios de vida (...) de frente para o passado e caminhando, como que de costas, para o futuro, o xerente é essencialmente imediatista”*

Um outro aspecto interessante na cosmovisão xerente, e que poderá ser utilizado como estratégia pedagógica no ensino da língua portuguesa para os mesmos, diz respeito ao uso da linguagem comparativa pelos *akwẽ*. A comparação é significativamente usada nas conversas, discussões, aconselhamentos, etc. Pessoas são comparadas em larga escala a animais, conforme suas característica psicológica, seus traços fisionômicos e corporais. Ao chegar, por exemplo, uma pessoa alta e magra na aldeia, em pouco tempo será comparada a uma seriema; um cabeludo a um tamanduá e assim sucessivamente. Mattos (2005:9) nos fala de um curioso jogo de linguagem:

[...] duas pessoas, compondo frases comparativas, começam uma disputa para ver quem é mais criativo... comparando-o geralmente com aves e bichos do mato. A brincadeira vai mais ou menos assim: - Eu faço você correr tanto que o seu rastro, fundo no chão, fica parecendo rastro de anta. E vem a resposta: - Eu dou uma pisa em você que você vai ficar arrastando no chão feito jabuti. E a disputa prossegue até que um dos disputantes perde a criatividade e começa a gaguejar e a demorar para idealizar a próxima situação. Terminada a disputa, depois de tantos risos e gargalhadas, o vencedor passa a receber dos assistentes, elogios pela sua criatividade [...].

Organização do parentesco

O parentesco é o conceito cultural de consangüinidade e de afinidade, variando o conceito de parentesco de cultura para cultura. Quem faz a criança no ventre da mãe? Os *krahô* dizem que o pai e a mãe juntos geram o filho e todos os homens que mantêm relações sexuais com a mulher grávida contribuem para a formação da criança no ventre; os tupinambás diziam que era o pai que gerava o filho: a mãe servia de “estufa ambulante”. O filho pertencia ao pai e a sua família. Os parentes maternos (incluindo a mãe) eram parentes afins; para os judeus modernos, somente aquele que tem uma mãe judia pode se considerar um judeu de verdade e entre os hebreus antigos, os filhos das concubinas eram atribuídos a legítima esposa (como, por exemplo, os casos de Abraão e Jacó).¹⁶⁸

No xerente, a estrutura social se baseia no sistema de parentesco. Tal sistema, além de formar a “gramática de interação social”, também influi diretamente na organização sócio-

¹⁶⁸ Informações obtidas em Curso de Lingüística oferecido pela Sociedade Internacional de Lingüística (SIL), Brasília/DF, no ano de 1992.

econômica dos *akwê*, visto que estão divididos em metades, que Levi Strauss (1982: 93) definiu como organização dualista:

Este termo define um sistema no qual os membros da comunidade –tribo ou aldeia- são distribuídos em duas divisões que mantêm relações complexas, as quais vão da hostilidade à intimidade mais estreita, e a que se acham habitualmente associadas diversas formas de rivalidade e cooperação. Frequentemente estas metades são exogâmicas, isto é, os homens de uma, só podem escolher esposas entre as mulheres da outra metade, e reciprocamente.

No que concerne a relação entre esta organização dualista distinta e a solidariedade entre os xerente, Shaden (1976:130), nos diz:

A metade une internamente a tribo, independente da aldeia em que mora, do clã ou da família em que nasceram, os indivíduos são solidários uns com os outros dentro da sua metade (...). A dualidade das metades pode dar lugar a atitudes de antagonismo entre elas, mas é amenizada pelo princípio do casamento exogâmico.

O critério para transmissão dos clãs é feito através da linha agnática, ou seja, é doado pelo pai. Nos *akwê*-xerente, cuja linha é patrilinear, ao nascer automaticamente à criança passa a pertencer ao clã do pai e do avô paterno, independente do sexo.

A família é nuclear, ou seja, um homem e uma mulher casados, e seus filhos. Existem, todavia, alguns casos de famílias polígamas onde o homem tem duas ou mais esposas.

Apesar de raros, os estudos etnológicos dos grupos indígenas do Brasil sobre os xerente, temos como referências, os nomes de Curt Nimuendajú (com a monografia *The Serente*, publicado por Lowie em 1942) e David Maybury-Lewis (em *Cultural categories of the central Gê*, 1979). Juntam-se os estudos sobre a organização das metades e clãs do xerente o nome de Aracy Lopes da Silva e Agenor Farias. Tais autores¹⁶⁹ assim compreenderam as metades e clãs:

¹⁶⁹ L. Silva e Farias, 1992: 112.

Quadro 5 - Sistematização das metades e clãs xerente.

Sistematização das metades e clãs xerente		
O modelo de Nimuendajú (anos 30)		
Metades	I. <i>Sdacrã</i> ou <i>Wairí</i>	II. <i>Siptato</i> ou <i>doi</i>
Clãs	1. <i>Kremprehí</i> 2. <i>Isauré</i> 3. <i>Isruríe</i> 4. <i>Krozaké</i>	1. <i>kuze</i> 2. <i>Isibdu</i> 3. <i>Kbazi (pré)</i> 4. <i>Praze (ou klitó)</i>
Os dados de Maybury-Lewis (1956 e 1967)		
Metades	I. <i>Wairí</i>	II. <i>Dói</i>
Clãs	1. <i>Wairí</i> 2. <i>Krozaké</i>	1. <i>Kuze</i> 2. <i>Kbazi</i> 3. <i>Kritó</i>
Os dados de L.da Silva e Farias (1985)		
Metades	I. <i>Wahirê</i>	II. <i>Dói</i>
Clãs	1. <i>Wahirê</i> 2. <i>Krozakéisaptorê</i> (ou <i>Krozakékrarê</i> , <i>Krozakétmõprumrê</i> ou <i>Krozakéisrurê</i>) 3. <i>Krozakétopá</i> (ou <i>Krozakétopá</i> ou <i>Itopá</i>) 4. <i>Kremprehí</i>	1. <i>Kuzâ</i> (ou <i>Kunmã</i>) 2. <i>Kbazi</i> (ou <i>Isrõ</i>) 3. <i>Isibdu</i> (ou <i>Krito</i>)

Dados do diário de campo do missionário Rinaldo de Mattos, que convive com os xerente há mais de quarenta anos, são idênticos aos que obtivemos em nossa pesquisa de campo:

Quadro 6 - Metades clânicas (Mattos, 1965 e 1978).

Metades	I. Norte (<i>Sdacrã</i>)	II. Sul (<i>Siptato</i>)
Clãs	1. <i>Krozake</i> 2. <i>Wahirê</i> 3. <i>Kreprehi</i>	1. <i>Kuza</i> 2. <i>Kbazi</i> 3. <i>Krito</i>

Quadro 7 – Metades clânicas (Santos, 1994)¹⁷⁰.

Metades	I. <i>Wairí</i>	II. <i>Dói</i>
Clãs	1. <i>Krozake</i> 2. <i>Wahirê</i> 3. <i>Kreprehi</i>	<i>Kuzâ</i> <i>Kbazi</i> <i>Krito</i>

Na pesquisa bibliográfica efetuada por L. da Silva e Farias (1985) onde ilustra as metades e clãs de Niemndajú (década de 30) e Maybur-Lewis (década de 50 e 60), temos a interpretação de Maybury-Lewis em sua obra Cultura Categories of the Central Ge (1979) sobre o emprego de uma terminologia de parentesco que expressa o princípio do dualismo, quando nem todos conhecem a filiação clânica de todos. Para o autor, o uso mantém-se de

¹⁷⁰ Dados de nossa pesquisa de campo.

acordo com a matriz dual presente na terminologia, mas o critério de identificação das pessoas não é mais a filiação às metades e sim sua participação em uma de suas facções que se opõem em cada aldeia. Maybury-Lewis (1979: 230-232) nos diz:

As aldeias Xerente estão geralmente divididas em duas facções principais, provenientes de lados ou metades opostas. Sua terminologia de parentesco expressa uma matriz dessa distinção fundamental e, ao mesmo tempo, serve como a própria matriz [...]. Tanto as terminologias Xerente quanto as Xavante enfatizam uma divisão binária da sociedade [...]. Essa bipartição da sociedade faz parte de uma visão de mundo que insiste em uma bipartição do universo total ” Prossegue Maybury-Lewis : “o contraste entre as metades fornece explicitamente uma dimensão social e concreta a este esquema cósmico pois Waptokwá está associado a metade Sip'tato (ou Doi) e Wairê com a metade Sdakra (ou Wairi).

A análise do trecho acima, nos permite reiterar a compreensão que vimos indicando ao longo dessas linhas, a saber, que o antagonismo entre as metades é correspondente à oposição binária entre os heróis míticos sol (*Waptokwa*) e lua (*Wairê*).

O que pretendemos a seguir é buscar em descrição da terminologia de parentesco alguma correlação entre a mesma e o princípio do dualismo. Incontestavelmente consta do léxico xerente algumas palavras de uso exclusivo de homens e mulheres. A cosmologia dualista de universo sobre a qual vimos discorrendo bem poderia se refletir na linguagem masculina/feminina. Assim, procuramos a princípio, na terminologia de parentesco, vocábulos distintos para designar o mesmo grau de parentesco, dependendo de quem fala: homem ou mulher.

Contudo, dados que poderiam ser facilmente obtidos no passado, hoje apresentam certo grau de dificuldade. De fato, na coleta de dados com objetivo de comprovar uma variação decorrente das falas masculinas e femininas na língua xerente, constatamos que restaram como um todo, apenas alguns resquícios, algumas expressões remanescentes¹⁷¹.

O quadro¹⁷² a seguir foi elaborado levando-se em conta uma possível variação decorrente das falas masculinas e femininas, bem como a necessidade de sermos econômicos e didáticos:

Quadro 8 - Terminologia de parentesco.

Terminologia de parentesco	Para homem	Para mulher
Pai	<i>immã</i>	<i>immã</i>
Mãe	<i>idatkû</i>	<i>idatkû</i>
Irmão do pai	<i>immã</i>	<i>immã</i>
Esposa do irmão do pai	<i>idtkâ</i>	<i>idtkâ</i>
Filho do irmão do pai	<i>ipnã</i>	<i>ipnã</i>
Filha do irmão do pai	<i>ihidba</i>	<i>ihidba</i>
Irmã do pai	<i>itbé</i>	<i>itbé</i>

¹⁷¹ É interessante observar que os xavante, *akwê* como os xerente, indicam com termos distintos parentes vivos e falecidos.

¹⁷² Nesta pesquisa contamos com a ajuda dos informantes kaze e *Sibakadi*.

Marido da irmã do pai	<i>izakmõ</i>	<i>izakmõ</i>
Filho da irmã do pai	<i>ipnã</i>	<i>ipnã</i>
Filha da irmã do pai	<i>ihidba</i>	<i>ihidba</i>
Irmão da mãe	<i>inõkrémzukwa</i>	<i>inõkrémzukwa</i>
Irmã da mãe mais nova	<i>idatkûri</i>	<i>idatkûri</i>
Irmã da mãe mais velha	<i>inãdumkrda</i>	<i>inãdumkrda</i>
Esposa do irmão da mãe	<i>idtkâ</i>	<i>idtkâ</i>
Filho do irmão da mãe	<i>ipnã</i>	<i>ipnã</i>
Filha do irmão da mãe	<i>ihidba</i>	<i>ihidba</i>
Esposo da irmã da mãe	<i>sniqmõ</i>	<i>sniqmõ</i>
Filho da irmã da mãe	<i>ipnã</i>	<i>ipnã</i>
Filha da irmã da mãe	<i>ihidba</i>	<i>ihidba</i>
Pai do pai	<i>ihikrda</i>	<i>ihikrda</i>
Pai da mãe	<i>ihikrda</i>	<i>ihikrda</i>
Mãe do pai	<i>ihikrda</i>	<i>ihikrda</i>
Mãe da mãe	<i>ihikrda</i>	<i>ihikrda</i>
Pai da esposa do filho	<i>awasni</i>	<i>awasni</i>
Mãe da esposa do filho	<i>awasni</i>	<i>awasni</i>
Os meninos chamam à mãe	<i>idatkû</i>	
As moças antes de conceber o primeiro filho	<i>bakrda</i>	<i>bakrda</i>
O irmão mais velho chama	<i>izdekwa</i>	<i>izdekwa</i>
Os irmãos mais novos mortos	-----	-----
Filho	<i>ikra</i>	<i>ikra</i>
Filha	<i>ikra</i>	<i>ikra</i>
Marido	<i>imrõ</i>	<i>imrõ</i>
Esposa	<i>imrõ</i>	<i>imrõ</i>
Pai da esposa	<i>imãprewa</i>	
Pai do esposo		<i>imãprewa</i>
Mãe da esposa	<i>imãprewa</i>	
Mãe do esposo		<i>imãprewa</i>
Marido da irmã da esposa	<i>sniqmõ</i>	<i>sniqmõ</i>
Esposa do irmão do marido	<i>sniqmõ</i>	<i>sniqmõ</i>
Irmão mais velho	<i>izdewa</i>	<i>ihitbre</i>
Irmão menor	<i>ipnã</i>	<i>ipnã</i>
Irmã mais velha	<i>idumkrda</i>	<i>idumkrda</i>
Irmã menor	<i>inõrê</i>	<i>inõrê</i>
Filho do irmão	<i>ikra wapte</i>	<i>ikra wapte</i>
Filha do irmão	<i>ikra wapte</i>	<i>ikra wapte</i>
Filho do irmão da esposa	<i>ikra wapte</i>	<i>ikra wapte</i>
Filho do irmão do marido	<i>ikra wapte</i>	<i>ikra wapte</i>
Filha do irmão da esposa	<i>ikra wapte</i>	<i>ikra wapte</i>
Filha do irmão do marido	<i>ikra wapte</i>	<i>ikra wapte</i>
Filha da irmã da esposa	<i>ikra wapte</i>	<i>ikra wapte</i>
Filha da irmã do esposo	<i>ikra wapte</i>	<i>ikra wapte</i>
Filho do filho	<i>inihrdû</i>	<i>inihrdû</i>
Filha do filho	<i>inihrdû</i>	<i>inihrdû</i>
Filho da filha	<i>inihrdû</i>	<i>inihrdû</i>
Filha da filha	<i>inihrdû</i>	<i>inihrdû</i>

Marido da filha	<i>izakmõ</i>	<i>izakmõ</i>
Esposa do filho	<i>asahi</i>	<i>asahi</i>
Marido da irmã	<i>izakmõ</i>	<i>snikmõ</i>
Esposa do irmão	<i>asimhi</i>	<i>asahi</i>
Irmão da esposa	<i>Aikârêwa</i>	
Irmã da esposa	<i>asimhi</i>	
Irmão do marido		<i>Snikmõ</i>
Irmã do marido		<i>mzahi</i>
Filho da irmã	<i>inõkrêmzu</i>	<i>ikra wapte</i>
Filha da irmã	<i>ikra wapte</i>	<i>ikra wapte</i>

Observando o quadro 8, percebemos que as palavras obrigatoriamente possuídas aparecem com a marca de 1º pessoa (*i*). Constatamos, portanto, os seguintes termos para cunhado (a) quando se trata de fala masculina: *asimhi*, *izakmõ* e *aikãrewa*. Quando se trata de fala feminina os termos para cunhado (a) são outros: *snikmõ*, *mzahi* e *asahi*.

É importante acentuar que não é nosso objetivo aqui tratar das implicações teóricas no campo etnológico e sim identificar a possível relação entre a cognição e a língua, a partir da terminologia de parentesco. Nossa assertiva é a de que o ordenamento que traduz a cosmovisão xerente tem como alicerce a divisão do mundo em duas metades. A seguir, serão acrescentados a tal discussão elementos no âmbito da etnoestética: as pinturas corporais xerente, compreendidas as pinturas das metades rituais e pinturas clônicas.

A etno-estética.

Figura 8 – Pintura clânica.



Tio materno xerente (*inôkrêmzukwa*) prepara a noiva para o casamento: pintura em carvão e urucum com aplicação de penugem de periquito.

Artistas, historiadores de arte, filósofos e antropólogos nos fornecem as mais variadas definições do que venha a ser “arte”, não havendo nem nos próprios críticos de arte consenso sobre o assunto¹⁷³. De forma simples, consideramos aqui “arte” aquilo que o povo culturalmente considera bonito. A beleza é um valor universal, portanto a busca pela beleza é também um valor universal. Todos os artistas atuam dentro de algum conceito cultural de beleza.

A emoção que toma conta dos membros de uma cultura diante de uma forma artística é algo culturalmente definido. Para ajudar nossa compreensão sobre a diversidade de visões sobre o que venha a ser “beleza”, citamos o estudo de Nida (1954:181-195) sobre as manifestações estéticas das sociedades, de onde extraímos alguns exemplos de uma expressão artística bastante comum nas sociedades: a mutilação. Na China antiga se mutilavam os pés das mulheres das classes altas. No ocidente as mulheres usavam cintas de ossos da baleia para apertar a cintura. Os marinheiros, punks e outros revestem o corpo de tatuagens. Alguns africanos alongam os pescoços e outros raspam os dentes até ficarem afinados. Há povos que escurecem os dentes com tinta; outros furam o nariz, as orelhas ou o lábio inferior com paus,

¹⁷³ Mello, 1986 cap. XVI em excelente abordagem discute o conceito de arte e suas classificações.

brincos ou pearces. E se nos impressionamos em demasia com visões distintas das nossas, o que dizermos das cirurgias plásticas (rosto, seios de silicone etc) praticadas em nossa sociedade? Deveras reagimos de acordo com o que aprendemos culturalmente.

Pinturas corporais xerente

De maneira geral, os grupos indígenas brasileiros não receberam por parte de estudiosos a devida atenção, resultando daí pouquíssimos estudos de caráter etnológicos. Na literatura antropológica sobre os xerente, temos no artigo de Silva e Faria (1992), quando trata dos usos sociais da pintura xerente, rara exceção.

Nos quadros a seguir, apresentamos aspectos da pintura corporal xerente. Os xerente reservam a pintura corporal para situações cerimoniais. No cotidiano das aldeias, apenas crianças recém-nascidas e crianças de dois e três anos podem ocasionalmente estar pintadas sem que haja situações cerimoniais. Crianças recém-nascidas têm como padrão a pintura da onça e nas crianças de dois e três anos aplicam o padrão do tamanduá. Depois dos três anos, adotam-se os padrões clânicos. Em tais momentos, é possível identificarmos não apenas o grupo social ao qual pertence o indígena, mas, também, constatarmos padrões diversos de pintura corporal: existem as pinturas usadas pelas metades rituais (os partidos de tora) e as pinturas clânicas, Silva e Faria (1992: 100) a partir de estudo de Nimuendajú (1942:89 e segs.) cita ainda a existência de pinturas corporais relacionadas a cerimônias de cura ou outras. Tais padrões seriam originários de visões concedidas por espíritos da natureza aos pajés objetivando que estes tenham, entre cânticos e ensinamentos mágicos, o poder da cura e da premonição.

Pinturas de metades rituais¹⁷⁴

Quadro 9 - Metade Ritual / *Steromkwá*

Metades Rituais	Objetivos	Elementos da Pintura	Padrão	Motivo	Emprego
<i>Steromkwá</i> (Partido de Tora)	Realização das corridas com grandes toras de buriti onde cada metade encarrega-se de transportar uma tora esculpida e ornamentada.	Pau-de-leite Carvão Urucum Plumagens de gavião fumaça.	> > > > >	Padrão Sucuri da Metade <i>Steromkwá</i>	Obrigatório nas seguintes situações cerimoniais: -Nominação masculina -Corrida de toras -Casamentos

¹⁷⁴ Anexo U (U1)

Quadro 10 - Metade Ritual / *Htamhã*

Metades Rituais	Objetivos	Elementos da Pintura	Padrão	Motivo	Emprego
<i>Htamhã</i> (Partido de Tora)	Realização das corridas com grandes toras de buriti onde cada metade encarrega-se de transportar uma tora esculpida e ornamentada.	-Pau-de-leite. -Carvão. -Urucum. Plumagens de gavião fumaça.	Δ Δ Δ Δ Δ	Padrão Jabuti da metade <i>Htamhã</i> .	Obrigatório nas Seguintes situações cerimoniais: -Nominação masculina -Corrida de toras -Casamentos

Pintura clânica¹⁷⁵

Figura 9 - Indias xerente pintadas segundo padrão clânico.



¹⁷⁵ Anexo V (V 1,2,3,4).

Quadro 11 - Metade *Wahirê/ Sdacrã*

Metade <i>Wahirê/ Sdacrã</i>		Motivo	Padrão	Localização no corpo	Cores	Identificação Com
C L Ã S	1 <i>Wahirê</i>	Traço	— — — —	Aplicados nos espaços vazios entre as regiões de pintura fixa. ¹⁷⁶	Preto Vermelho Branco	Norte Lua
	2. <i>krozakéisaptorê</i> (ou <i>krozakékrarê</i> , <i>Krozadétmõprumrê</i> ou <i>Krozakéisrurê</i>)	Traço	— — —	Idem	Idem	Idem
	3. <i>Krozakétopá</i> (<i>Itopá</i>)	Traço	(lateral)	Idem	Idem	Idem
	4. <i>Kremprehí</i>	Traço	(frontal)	Idem	Idem	Idem

Quadro 12 - Metade *Doi/Siptató*

Metade <i>Doi/Siptató</i>		Motivo	Padrão	Localização no Corpo	Cores	Identificação com
C L Ã S	1. <i>Kuzâ</i> (ou <i>Kunmã</i>)	Círculo	○ ○ ○ ○	Aplicados nos espaços vazios entre as regiões de pintura fixa.	Preto Vermelho Branco	Sul Sol
	2. <i>Kbazi</i> (ou <i>Isrõ</i>)	Círculo	○ ○ ○ ○	Idem	Idem	Idem
	3. <i>Isibdu</i> (ou <i>Krito</i>)	Círculo	○ ○ ○ ○	Idem	Idem	Idem

As atividades sociais

Há sempre um ritmo na vida de um povo: trabalho, descanso, lutas, festas, recreação, brincadeiras, contos, fantasias e jogos. A dança é um fenômeno universal. No xerente há uma estreita relação entre cantos e danças, sem que tenhamos presenciado a execução de uma coisa em detrimento da outra. O ritmo do canto é repetitivo, variando apenas as palavras que aparentemente reportam a significados culturalmente definidos. O canto é algo de extrema importância para os xerente, pois interpretam-no algo inspirado, evocativo.

¹⁷⁶ São elementos fixos da pintura corporal xerente: a “gola”, a “moldura”, as “braçadeiras” e a pintura da parte inferior das pernas (entre o joelho e o tornozelo).

Outra manifestação cultural que precisamos tratar, pela importância que encerra para nossa pesquisa, é a corrida de toras.

Figura 10 - Corrida de toras.



A corrida de toras é uma festividade comum aos índios do grupo jê. Consiste em transportar duas toras de palmeira de buriti, com cerca de dois metros cada, e um peso em torno de 90 quilos, por uma distância de aproximadamente 7 quilômetros. No xerente, corredores, com seus corpos ornamentados e pintados de acordo com o padrão da respectiva metade ritual a que pertencem (Sucuri/ *Streromkwa* e Jabuti / *Htamhã*), revezando-se transportam nos ombros as grandes toras de Buriti (*isitrá* como são chamadas), esculpidas e ornamentadas segundo cada uma das referidas metades (figura 11). Geralmente ocorrendo a corrida no período da tarde, as toras grandes aparecem em situações rituais específicas.

Figura 11- Toras ornamentadas segundo as metades clônicas.



Na concepção dos xerente, são extremamente importantes os cuidados dispensados pelos pajés a estas grandes toras evitando-se assim que as mesmas sejam molestadas por espíritos das matas. Importante, também, são as incumbências dos *Danõhuikwa* - mensageiros responsáveis por preparar a tora de buriti: - são eles que escolhem, cortam e descascam o buriti na mata. É ainda tarefa dos *Danõhuikwa* a pintura com pau de leite, carvão e urucum e a ornamentação com plumagens de gavião fumaça.

A respeito de quem participa da corrida de toras, há uma primeira modalidade na qual participam homens ou rapazes; outra corrida é a específica para as mulheres, fundamentalmente semelhante a dos homens, mas com uma pequena diferença: utiliza-se uma tora menor, chamada *iknõ*, com peso variando entre 40 e 50 quilos, e corre-se num percurso de 4 a 5 quilômetros; uma terceira modalidade comporta homens e mulheres que formam times opostos.

Se indagados sobre a razão de fazerem a corrida de tora, os *akwẽ* dirão que é para divertir, trazer alegria e felicidade. E é exatamente isto o que observamos no término da

corrida: a vibração e gritos contagiantes dos “torcedores” na reta final, crianças brincando com grande euforia, homens cantando e dançando em círculos e mulheres com sorrisos espontâneos. O sentimento de alegria que contagia a todos nos permite compreender que ainda que uma equipe tenha tido uma desenvoltura maior que a outra, em sentido pleno, não há vencedores nem vencidos.

As tradições orais

O mito

Quem de nós nunca ouviu a expressão “isso é apenas um mito...” desqualificando algo, dando uma conotação de devaneio? Mas seria “mito” sinônimo de disparate, tolice? Qual o contrário disto? “A realidade...” diria alguém. Mas a esse respeito perguntaríamos: alguém efetivamente cai na “real”? Realidade ou realidades? Em nossas incertezas resultantes da insuficiência de nossa humanidade, quantas vezes não tivemos a nossa opinião mudada a respeito de um determinado aspecto, simplesmente porque passamos a observá-lo de um ângulo distinto do da “verdade” inicial? Como, portanto, falar da “realidade” do mundo em si, se tal realidade se instaura a partir dos múltiplos e diferentes sujeitos que lhe emprestam existência? A própria conceituação de mito ilustra tal premissa¹⁷⁷: Estruturalismo, simbolismo, funcionalismo e semiótica, têm a partir de metodologias próprias, diferentes compreensões do que venha a ser mito. Malinowski (funcionalista), M. Eliade (simbolista) e Claude Lévi-Strauss (estruturalista), Roland Barthes (semiologia) têm cada qual o seu ponto de vista sobre o mito; “a verdade” é de cada um.

Mircea Eliade (1986:12) destacando o fato de que o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, nos dá a definição que lhe parece a menos imperfeita, exatamente por ser a mais lata:

O mito conta uma história sagrada, relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos ‘começos’. Noutros termos, o mito conta como, graças aos feitos dos Seres sobrenaturais, uma realidade passou a existir, quer seja a realidade total, o Cosmos, quer apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição [...] o mito é considerado como uma história sagrada e, portanto, uma ‘história verdadeira’, porque se refere sempre a realidades [...].

Rocha (1985: 95), sobre a complexidade presente na tentativa de definir mito, nos diz o seguinte:

O mito há de ser sempre um desafio, uma abertura, um enigma. De sentido múltiplo e difuso, é através dele que as sociedades exprimem suas contradições, dúvidas e inquietações. O mito não possui sólidos alicerces de definições. Não possui verdade eterna e é como uma construção que não repousa no solo. O mito flutua. Seu registro é o do imaginário. Seu poder

¹⁷⁷ Em nível introdutório sobre as diferentes correntes de investigação sobre a temática mitológica ver Dicionário de Mitologia Grego-Romana (pág. 5-21). Pierre Grimal. Ed. Bertrand. RJ.

é a sensação, a emoção, a dádiva. Sua possibilidade intelectual é o prazer da interpretação. E interpretação é jogo e não certeza.

Se os mitos podem ser vistos como uma grande possibilidade de reflexão sobre a manifestação da vida e, se grandes idéias podem estar encerradas no significado de cada mito, nenhuma interpretação esgota o conhecimento que se oculta no mito. O mito pode ser interpretado, mas, jamais, totalmente. Isto porque o mito está na cosmogonia, no ato primordial. Assim sendo, podemos tentar interpretar o código cifrado dos mitos, do mesmo modo que os cosmólogos tentam decifrar os mistérios do universo e os teólogos interpretar os mistérios de Deus. Mas, nem Deus, nem os mistérios do universo, nem os mitos, que são, também, mistérios do universo, têm compromissos com as nossas interpretações.

Mito *akwẽ* xerente

O Mito do Fogo já foi tema de importantes estudos, possuindo variadas versões. É um clássico da literatura mitológica dos índios brasileiros de língua Jê. Aparece entre os índios gaviões, os canela, os krikati, os krahó, os apinajé, os xavante, os caiapó, os bororo e entre os xerente.

Tal mito já foi objeto de várias interpretações. Rocha (1985: 22) destaca o extenso trabalho do antropólogo americano Terence Turner sobre o mito do fogo na versão caiapó, bem como a obra que se constitui uma das mais significativas sobre mitos indígenas do novo mundo - “Mitológicas” (1964; 4 vols. e mais de 2.000 páginas) onde o eminente expoente da antropologia contemporânea Levi-Strauss analisa as várias versões do mito do fogo.

Assim, destacamos o fato do quão famoso é o mito do fogo. Passemos, pois a conhecê-lo na versão xerente, com toda a força de suas características:

Relato 1 - *Kunmã krewatbroze waskuze* – A História da origem do fogo¹⁷⁸

Bom, foi assim, o princípio, aconteceu assim: tinha o cunhado que era casado com a irmã dele, é que a gente não sabe do nome, né, do antigo, aí eles foram pra tirar filhotinho de arara, aí lá chegou lá, era numa serra, lá em cima, aí o cunhado dele cortou uma escora, aí mandou o cunhado a subir prá tirar filhote de arara, aí quando ele a subiu, ele tava lá entertido com o filhote de arara, aí cunhado dele, o genro dele tirou a escora. Aí deixou lá no chão, aí foi embora. Falou pra ele que era pra botar a escora, pra ele descer. Daí ele não tirou, ele ficou lá em cima da serra agora, aí o cunhado dele foi pra aldeia quando chegou na aldeia, passou o dia, anoiteceu ele não chegou, aí foi indagar ele,

¹⁷⁸ O material para este trabalho foi colhido através do informante Moacir *Srêpawe*, na aldeia *Nrôzawi* em janeiro de 2002. (ver Anexo C – CD 01).

-cadê seu cunhado?

-Não ele já veio embora, ele não chegou não?

-Não!

-Ele já veio embora.

Assim que foi a história dele né. Aí amanheceu o dia, nada. Aí no outro dia, nada! Mas ou menos uma semana quase, aí onça era gente, a mulher dele também era gente, como nós, é diferente. Aí onça passou por lá caçando, ele só vivia só caçando, caça, aí chegou lá no pé dessa serra, tava lá o rapaz. ai procurou:

- “porque que você taí.

-não, porque meu cunhado tirou a escora aí eu não posso descer porque é alto de mais. Não tem pra onde eu descer, então estou aqui. Eu tô com fome, tô com sede.

Aí onça falou assim. Botou a escora né pra ele descer. Aí:

-você vai, você vai descer, eu vou te levar, lá pra minha casa, mas primeiro você tem que tirar um filhote de arara pra mim comer.

Aí desceu com o filhote de arara, quando chegou perto, tava fazendo medo, falando que ia comer ele ai assubiu de novo, ficou lá em cima. Aí, mandou ele descer de novo.

-Onça: não tem medo de mim não, não vou te comer, não. Pode descer, pode jogar outro filhote de arara pra mim, pra mim comer.

Aí jogou outro, só tem dois, cabou , aí mandou descer de novo, quando chegou perto assim, fez medo de novo, aí gritava, aí assubia , tava muito fraco de mais, mas assubia pra lá, pra cima da serra. Foi assim, agora ele falou a verdade pra ele né, onça.

Onça – não pode descer, não fica com, não pode ter medo de mim. Que eu não vou comer você, eu quero levar você lá pra minha casa.

Ele falava que tava com sede, não tava guentando mais e com fome. Pra ele né, aí desceu, aí quando desceu no chão, ele botou no pescoço, aí carregou, tava muito com sede, tinha um correquinho assim e o rapaz viu:

-oh! Eu quero beber.

Onça - não aqui você não pode beber não, você vai beber só em casa, lá tem água.

Passou. Quando chegou lá na frente tinha outro correquinho.

Tô com sede demais, não tou guentando mais não (rapaz)

Onça - não você não pode beber não. Não, eu já falei pra você beber só lá em casa.

Foi carregando, te quando chegou em casa, casa dele, tava lá a mulher.

Onça - trouxe aqui nosso fio, tava lá em cima da serra, sem poder descer, aí eu trouxe pra nós ficar com ele aqui.

“Ta bom, pode deixar ele aí”, onça fêmea falou. Aí deixou. Ta aí tava com fome, tava com sede, ele deu água mandou a mulher dele da água, e deu... Deu carne moqueada, carne de caça, comeu, não tem mistura, só carne, né, mas moqueada, é por isso é que o *Kuzâ*, nós entende é do, foi criado da onça, foi criado do onça. Aí depois ele ia caçar e encomendava a mulher dele pra não mexer nem pra fazer medo pra ele, aí ficou, ele ia caçar, deixava lá, mais a mulher dele, ele ia caçar, só comia só carne moqueada. Ele só moquia carne pra eles comer. Dava carne pra ele. Até que um dia fez medo e falou que ia comer ele né, a mulher dele, aí ficou com medo, o rapaz ficou com medo, mas assim mesmo guentou, ele assubia assim numa árvore, ficava lá, com medo lá, trepado, até quando chegava a hora dele chegar, onça. Aí ele descia. Aí onça já tava desconfiado que já estava fazendo medo ao rapaz, te que ele procurou ele, procurou ele, aí disse para que falou de comer ele, aí ele subia com medo na árvore, aí ele falou pra ela né, “você não mexe com ele não, você não vai mais fazer medo pra ele não”.

Aí foi de novo caçar, a vida dele era só caçar, matar, caçar, toda vez que ele ia caçar não chegava sem nada não, aí foi assim, até qui, fez de novo, fez medo de novo, arreganhando o dente pra ele né, que ia comer, “eu vou comer com esse dente aqui você”. Aí ele chorava com medo, “não, não chora não, eu estou é brincando com você, não vou te comer não”. Aí ele ia lá, subia lá em cima, ficava lá até quando a onça chegava, quando ele enxergava a onça, ele descia. Aí ele pensou agora, já tava com muito dia, aí ele tirou (INAUD), já era feito né. Fez um arco pra ele, preparou o arco... do arco e flecha, aí encomendou pra ele: “se ela fizer medo com você de novo você pode matar”, aí ele, foi de novo pro mato, aí fez medo de novo. Aí o jeito que tem agora é agir contra a onça. Aí ele flechou a onça, fez um lança pra ele. Ele acabou. Matar com lança a onça. E deixou lá, mesmo, lá, com flecha, lança, pra provar tudo pro onça, que matou. Aí ficou lá na estrada esperando a onça, onça e lá se veio, aí falou pra ele:

Onça- que foi?

Rapaz: não, não to aqui porque onça, a onça me fez medo de novo, tava falando pra mim que ia me comer, aí eu agi contra ela e matei. Tá lá morta.

Onça – não, tá bom, não vou dizer nada não, ela é teimosa.

Então a história foi assim, chegou viu a mulher dele, tudo.

Onça – Agora você fica aqui eu vou caçar de novo, pode ficar aí em casa, pode comer carne, se tiver com fome, você pode comer.

Aí passou só esse dia. No outro dia ele mandou voltar de ano, de volta para a aldeia dele, ele mandou voltar.

Onça - agora você pode ir embora pra aldeia sua, pra sua aldeia.

Aí foi embora, arrumou tudo, carne pra ele, bastante carne, no cofó,
 Onça - “isso aqui, chega lá, você vai distribuir com seu povo lá,
 Aí foi embora. Não sei que hora foi que ele chegou, não sei se foi... se foi meio dia, chegou lá.
 Mas não chegou assim... pra chegar assim, numa vez, ele ficou de longe escondida nesse dia
 que ele foi, foi embora. Aí tem um garotinho, um menino que via passar um lá, aí quando viu
 correram lá pra aldeia, aí contaram que era ele que eles viram , aí a mãe duvidava né.

-Mãe – vocês tão é só mentindo pra mim, se não ele já tinha chegado aqui, comé que ele ainda
 esta vivo, já tá com muito dia

-não', é ele mesmo, que nós viu.

Foi assim, aí de novo, até que se descobriu, aí foram embora pra aldeia, pra casa chegou lá,
 reuniu todo mundo chorando com ele tudo, aí todo mundo tava lá, que morava lá, na aldeia.
 Ele entregou a carne moqueada, pra mãe, pro pai, pro irmão, irmã. Mas aí vocês vão fazer
 como vocês vão fazer, vai distribuir pro outros também. E distribui a carne, aí dormiu. No
 outro dia ele falou que procuraram como é que ele assava carne, ele nunca foi dizer assim: foi
 como fogo, não! Aí foram procurando te que ele falou que era com fogo. Aonde é que aquele
 fogo tinha, aí ele falou que era onça que assava carne com fogo, mas não tinha mistura só
 carne, aí ele fizeram reunião agora pra buscar fogo, aí foram, foram todo mundo, tudo
 enfeitado. Agora aí eu não sei e é só o *Kuzâ* que foram buscar fogo, aí onça entregou o fogo aí
 foi carregando de volta pra casa, aí chegou com este fogo na aldeia, daí que fogo foi
 distribuído pra todo mundo; agora todos tinham fogo pra assar carne, coisa, até aí, acho que
 do antigo comia carne cru, porque não tem fogo, não tem como assar. E aí ele diz que
 assavam com, secavam com o sol né, não sei como também retalhavam carne né, comiam só
 carne sequinha. Aí comiam, e foi assim. Então é por isso é que nós fala que *Kuzâ*, o clã do
Kuzâ é fogo, é o dono é, então foi descobrido assim, é.

Tentativa de compreensão do mito:

1. Relações dialéticas entre o indivíduo, a natureza e a sociedade. ¹⁷⁹

Inicialmente percebemos haver propósitos idênticos entre o homem e o menino: Um
 homem resolve levar um menino para que ambos possam explorar a natureza, isto é, apanhar
 araras, cujas penas são irreproduzíveis pela sociedade humana. Todavia, com a recusa do
 mesmo em apanhar os filhotes de araras (e conseqüentemente recompensar o trabalho do
 homem), o homem, irado, resolve abandonar o menino no morro. Essa oposição
 homem/menino estabelece uma outra oposição - natureza/ sociedade - pois, com a recusa do

¹⁷⁹ Cf. Tópico sobre a cosmovisão xerente.

menino, o homem coloca o menino sozinho e em contato com o mundo natural. Não fora, contudo esse abandono imposto ao menino, ele jamais encontraria a onça que, posteriormente, permitiria a descoberta do fogo e o seu retorno à aldeia com a subsequente conciliação da oposição natureza/sociedade, quando o xerente passou a dominar o fogo.

Em outras palavras, o menino falha em pegar as araras, em explorar a natureza, mas ele ainda é um menino. Se fosse um homem, já tivesse passado por determinados ritos de iniciação, com certeza ele teria pegado os filhotes de arara. Mas como ele é ainda um menino, um ser em socialização, ele ainda pode escolher e mesmo recusar papéis sociais, evitando recompensar o trabalho de seu cunhado. Todavia, uma vez abandonado, foi capaz de capitalizar suas experiências fora da aldeia e com certos animais em benefício do seu grupo social.

Vale ressaltar que no rito de passagem xerente, o menino xerente também ficava em reclusão, com atividade social limitada e sem a possibilidade de escolher seus alimentos. Correspondência, portanto evidente do mito com o rito de iniciação xerente cujo objetivo era transformar os meninos em homens maduros.

2. Relação Menino – Onça.

No final do mito, com a chegada do menino na aldeia, sua integração na sociedade é alcançada e também é resolvida a oposição natureza-sociedade, quando os índios trazem o fogo para a sua comunidade, domesticando-o. No fim, o menino que havia desorganizado relações sociais e recusado um papel social (destruindo relações sociais com o cunhado por não apanhar as araras) retorna à aldeia com algo para dar.

3. Significação do mito.

O que ocorre nesse mito, portanto é uma passagem do menino - da comunidade humana - para um período posterior em que ele, naturalizando-se, prepara-se para a comunicação com um animal benfeitor; depois há um rompimento do menino com as onças e, finalmente a sua reintegração na sociedade. O menino é, assim, colocado temporariamente fora da sociedade sendo posteriormente reintegrado a ela.

O mito do fogo corresponde a uma fase do pensamento de certos grupos jê. Expressa como os índios vêem a sua progressiva saída de um estado natural, onde os homens não existiam, não conheciam certas regras de comportamento, nem as plantas cultivadas, as técnicas de curar doenças e o uso do fogo. Todas essas conquistas, que se fixam em dados mitos, entre eles o do fogo, permitem a alguns povos jê, uma diferenciação gradativa dos animais e de outros grupos tribais, fazendo com que ficasse definitivamente fundada a sua

humanidade. Desta maneira, os mitos como o do fogo, apresentam as relações entre uma humanidade que se faz e a natureza já feita e que tudo possui.

Conclusão da reflexão sobre o mito xerente

Não obstante a simplicidade do trabalho em questão, cremos, todavia, que nos é possível lembrar o fato de que roubar de um povo os seus mitos é destruir sua identidade, matando-o por dentro. Se olharmos a história das relações interétnicas (entre índios e não-índios, por exemplo), nos depararemos com uma visão colonialista, etnocêntrica e de imposição ocidental. R. Garaudy¹⁸⁰ é intempestivo ao analisar a ação do mundo ocidental. Adjetiva-o como ‘terrível’ e retorna literalmente seu significado: Ocidental – ocidente (Abendland no Alemão) significa ‘Terra do Crepúsculo’. É o entardecer de uma civilização decadente em sua hominidade, restando-lhe apenas a alternativa de, para se reabilitar, partir para um novo diálogo com outras civilizações, já não mais pelo seu domínio moral, do direito, da política do Estado, do pensamento e das artes, mas pela escuta as civilizações distintas (não apenas diferentes) e que pelo nosso mundo ocidental foram destruídas ou dominadas.

Com nosso raciocínio ocidental e comportamento globalizado criamos ambiente propício a destruição de identidades. Perdemos a capacidade de descobrir o simbolismo que permeia nossa vida, nossa existência, enfim, perdemos nossa sensibilidade. Talvez, com o mito, tenhamos a possibilidade de, desvelando o mundo, termos transformadas nossas percepções, abrindo-nos, assim a horizontes inesperados, recriando num mágico mito de reduplicação, nova consciência universal. Nisto, estaremos comungando com os povos, conosco mesmo, com a natureza e, talvez, com o próprio Deus.

O discurso xerente *Romkreptkã*.

Em nosso dia a dia nas aldeias, convivendo com os xerente, muitos foram os relatos significativos. Tantas vezes pudemos nos impressionar com a sensibilidade permeando as palavras dos índios, ao redor de uma fogueira, sob o manto de estrelas – nas pescarias, nas esperas noturnas na mata, nos incidentes entre o próprio povo ou em momentos de conflito com não índios, nas festas, nos nascimentos, nas mortes, enfim, nas memórias de relatos que merecem, sem dúvida, pelo seu valor intrínseco, registro etnológico.

Dentre as tantas conversas livres, colhidas no trabalho de campo, optamos pela transcrição de uma entrevista que tivemos com os anciãos xerente José Teodoro *Sizapi* xerente e Absalão *Wakmõpte* xerente. Tal opção se deu não apenas pelo teor lingüístico do

¹⁸⁰ R. Garaudy é considerado um “marxista revisionista”. Nasceu em Marselha, 1913 e, ainda jovem, entrou no partido comunista francês, alterando a atividade político-sindical com o ensino e estudo de filosofia. Maiores dados Biográficos podem ser encontrados em B. Mondin, Curso de Filosofia. Os Filósofos do Ocidente, vol.3, Paulinas, SP. 1983, p.248.

documentário, mas também, por julgarmos um documento histórico de singular significação, haja vista que, e o dizemos com profunda tristeza, os protagonistas da conversa tinham no momento do seu registro, em 1993, mais de oitenta anos de idade. Infelizmente, hoje já não se encontram conosco, datados os seus falecimentos no ano de 1996 e 2001. E julgamos ser exatamente esta, sobrevivência étnica, a preocupação retratada na narrativa aqui apresentada.

Tínhamos, por ocasião da entrevista, o objetivo de obter informações a respeito do discurso xerente denominado *Romkreptkã*. Tal discurso, sendo uma das mais fortes tradições orais dos *akwẽ*, em sua realização, permeava dialeticamente toda a cosmovisão xerente, manifestando diretamente a identidade étnica desse povo. Todavia, apesar de sua importância, lamentavelmente o *Romkreptkã* tende a desaparecer devido ao desinteresse total da geração atual pelo mesmo, ficando o conhecimento do discurso, nos seus significados denotativo e conotativo, restrito a pouquíssimos *wawe*), anciãos que, em ocasiões especialíssimas, como em presença de autoridades não-índias, casamentos, guerra ou situação de conflito de lideranças são convidados a proferi-lo.

O discurso proferido durante a nossa entrevista é do tipo expositivo. Nessa qualidade de discurso se apresenta a defesa ou reivindicação dos direitos do povo, suas prerrogativas, privilégios, obrigações e deveres.

Quadro 13 - Entrevista a *Sizapi* e *Wakmõpte* em 1993¹⁸¹.

“D- Bem, nós estamos aqui na, no posto indígena xerente, na boa companhia do Sr. Absalão e do Sr. José Teodoro, ‘*Nhane pai sisième*’

I1- *Sizapi*

D- *Nhane pai sisième*

I1- *Nhane pai sisième*

I2 – *hãwa*

D- *hãwa,ihê . risos*

I2 – *Wakmõpte*

I1 – *Wakmõpte*

D – *Wakmõpte*, Qué dizer? *Wakmõpte* é o nome né?

I1 – É nome indígena.

I2- Nome de indígena

D – Huhum. Interr:

I1- Tô falando ‘*wa to za imõri*’ Agora você responde ‘*wi*’

D- *Wi*

I1- *Wasokrênã*

¹⁸¹ Ver Anexo W – CD 02.

D - *Wasokrênã*

I1 – Poisé

() – (I1 Canta em *akwê*-xerente)

I1 – Agora vou fazer discurso

()- (I1 faz o *Romkreptkâ* – discurso xerente)

D – Interessante é que o *Sizapi* tem 87 anos de idade, Lúcido, com muita é, informação da nação dele. Eu vou perguntar pra, pro seu *Sizapi*, como é que era antigamente ã, as festas, qual a diferença que tá tendo hoje, nã?

I1 – Hoje, eu cabei de me criar Tota vi acolá INAUD Nosso Pai, *Waptokwa Zawre*, que deixou INAUD pra fazer festa indígena, deixo pra nós, deixo pro *Ktwanõ* INAUD brincar. Ai êi pego só festa indígena dos pai, do velho tudo, tudo.... tudo é amizade também i nubrigen nem nada, nu fazer fuchico nem nada nem nada até que eu me criei, me criei, me criei e peguei assunto tudo, dos velho. Eles fala Oh! Eles fala em discurso.

() (I1 faz discurso xerente)

“ “ : Prá ficar no lugar, eles fala é

() continua I1 a discursar em xerente

() – (I1 faz discurso em xerente)

“ “ : *Srõma* é o branco. Que eles falam é *Srõma*.

() Continua I1 a discursar

“ “ : É *Waptokwaré* é Zejus que veio oiá nós, tudo. Tô fazendo festa indígena. O branco tá fazendo festa dele não é. E ai acha bõ que nós tamo fazendo festa indígena. É . Isso que eles falam do véio, que prá não deixar nossa lei, e mui, se deixa fica fica rui. Pega o pensamento do branco, os branco é, os novo agora só pegando o pensamento do branco. Pegando e bebendo *krukuzé* ó. Isso agora *Kô* não presto mais. Mas eu a veze em quando eu tô lembrando. Oh, eu falei com pastor Carlos nu dia quando voce chega nós vamo fazer festa indígena. Mas eu quero que você ajuda nós. Pois é compra alguma coisa, compra farinha, compra arroz pra comê.

D – *Sizapi*, e os novos, eles não sabem fazer discurso por que ?

I1 – Porque eles não sabe. Também não pergunta. É . não vai i, di primero, os véio fica ai, vem os novo, como eu acabei de fazer, é assim

I1 – Assim ele vai ensinando. Vai ensinando, vai ensinando. Mas agora não vai perguntar. Até eu não me pergunto. Só eu que tô ficando aqui. Mais véio que tem é eu. Esses novo, tudo eu conheço os menino tudo já tá ficando veio, tudinho. Óh o Isaque já tá ficando véio. Eu conheço mamando, mamando na mãe.

D – E os caciques antigamente faziam discurso. Tinha que saber?

I1 – Cacique fazia discurso, ensina também que não é prá briga, eles faa tudo ; depois os veio faa também. Os véio faz discurso e faa prá não briga, prá anda direitinho, não fazer fuxico, e oia tudo os pessoal, tudo. É. Isso que eis falam, os veio. Até o cacique fala. O cacique faa: oh, eu não quero

esperar que vocês brigue, eu não quero, eu quero tudo é andar direitinho, tudo é amigo, é amizade brincando e correndo, com tora de buriti, mas esse, eles falam, soltero, soltero, é eu quem oio, vocês não, eu não quero que vocês peguem nenhuma nem prá trisca. Isso que não caso é eu que oio. Isso ai é meu! Ai ele fala. A rapariga tudo é dele, tudo isso que não tá casado, o capitão que oia. Mas se um mexe com ela, i pega. É assim.

D – Eles falam isso no discurso então?

I1 – Fala

D – E, e hoje os caciques tão fazendo discurso ainda ou não?

I1 – Eu não vi cacique faze discurso. Eles não sabem.

D – Não sabem?

I1 – Sabe nada.

D – E como é que ele dá conselho então?

Superp.

I1 – Ele fala. É falando. Falando sem fazer discurso eles falam, não estão fazendo discurso não. Não tem capitão, cacique fazendo discurso.

D – Isso é rui não?

I1 – É. Só falando. “Ah! Ele vai imitando a linguagem de cristão tudo e vai imitar o que nós fala e imenda com a linguagem de cristão, é assim.

D – Quer dizer que os cacique tão falando hoje é português.

I1 – É português, e ai pega nossa linguagem, depois imenda, é assim.

D - Faz mistura?

zangado, ele é Xinga a muié, batendo na muié, tudo. Ele não presta mesmo, porque ele não presta comunidade ele fala pra mim diz que eu sô bebedô . isso eu não aceito. Eu botei ele, é.

D – O que que, o que que a comunidade espera do cacique, o que que a comunidade sempre queria do cacique, o que que o cacique, como é que ele tinha que ser ?

I1 – O cacique, os branco tudo, tudo eles quer não é? O cacique, eles pegaram comunidade tudo, prá ajuda ele, pra trabalha, pra faze ascoisa é INAUD. comunidade é, a comunidade é quase maior do que ca cique. Depois um vai sair, um vai sair porque ele não presta. É assim.

D- Como é que, se o senhor fosse escolher um cacique hoje, que que o sr. Ia querer , como é que o sr. Ia querer que ele fosse?

I1Eche, hoje? se tivesse eu caçando o cacique?

D – Hum

I1 – Eu chamava um mucado deles. Ai falava, INAUD. fazê discurso

I1 – É mistura. Nisso nossa língua tá quase tá acabando. Mas não caba. Ué. Oia. Governo num qué. O pessoa de cima, do Rio, de São Paulo, Goiânia, oia, eu não quero que vocês acabem essa língua. Fazendo discurso, fazendo festa indígena, canto. É seu, o branco é outro. Assi nu acaba, eu num quero qui índio acaba. Xerente. É. Ichu que eles falam. Mas eles nu quer escutar. O enquanto tá lá pra rua. O

ju rapaze ó já foi um buscado lá pra rua. Hoje ele vai beber um bucado, e beber, cupoco vai se brigar. Eu tem dado conselho muito. Eu não quero briga em Tocantínia. Tocantínia é do município, é município, é aldeia, é preciso respeitar e lá tem prefeito, governo tá aí ó. É preciso respeitar e tudo anda direitinho é. Mas nu escuta nadinha. Eu não quero que vocês faz festa de *Ktuanõ*. Isso eu falo, pra eles. Eles vai fazer festa. Tem que para com isso. O dia que eu tive que sai de lá eu falei eu não quero mas faze festa não ()

“ “: Isso eu falo, dá conselho () que eu num quero, é. De *ktuanõ* é outro pensar. O xerente é outro () – (I1 faz discurso em xerente)

D – *Sizapi* já foi cacique também. Como é que foi?

I1 – Eu deixei porque eu falo “Oh, eu não quero briga, você não vai briga e nem é prá triscá, nem pegar as coisa, mas não escuta! de vez em quando um bebe e com pouco o outro tá falando de mim – pigarro – *sizapi* bebe demais bebe INAUD. chego. E tem uma ocasião proce compreende o finado jovino e ai eu peguei o jovino, no braço “ Oh, Sr Presidente, agora esse aqui vai ser o cacique. Eu já fui, eu não quero mais escuta conversa de índio, meu parente, diz que eu sã bebedô, diz que bebe, diz que ele não sabe leva nada, diz que ele não sabe dá conselho, mas echi Qui é bom. Que vê nós vamo oia. Ai ele “tá bom”. Ele recebeu dei apoio prá ele e tudo. Quando os outro chegaram “prá que que você boto porque ele não presta, ele é

D – Faz discurso

() – (I1 faz discurso xerente)

“ “ - Cacique

I1 – (continuação do discurso)

“ “ – Prá vê se eu vou acha um bom assim

I1 – (continuação do discurso)

I1 – Tá bom indígena é assim. Era prá dizer assim, que é prá bota outro é. Outro já saiu. Se faze como outro que fazem precisa tira também. Joga pro mato. É isso que eu tô falando.

D – falando em xerente sobre o discurso.

I1 – É

D – O sr Pode falar o que o sr...

I1 – Já tá aprontando?

D – tá

I1 – (fala normal xerente)

“ “ – *Akwẽ é akwẽ*

I1 – (continua a fala xerente)

“ “ – *Ktwanõ* cabô a vida do xerente. Tá ficando pouquinho

i1 – (continua a fala xerente)

“ “ – Cadê ? num tem, mais nada. Tô falando eu quando eu rumar um INAUD. Tem mais nadinha. É. Echi que eu to falando. Como di primero, o mais véio que tem, que fala prá nós, eu tô dizendo isso.

D – Tá bom *Sipazi*. Se depende da gente né, a gente vai tá incentivando os jovens, vai estar até na escola incentivando pra que, não percam os costumes né. Pra que aprendam o discurso.

Superp. – e se você...

II - leva pra escola a gente escreve e tá falando e vai escrevendo, escrevendo, escrevendo e nodia quando você vai sair pra outro lugar, assim, mostra oia, tem um índio lá, véio, tudo conto pra mim oia, tá tudo aqui. Superp. Depois eu vou contá

Tudo, quanto a gente tem.

D – huhum. Tá *psêdi*.

Não obstante nosso objetivo na entrevista em questão fica patente o sentimento do narrador, *Sizapi*, *Wawê* representante de metade clânica, antigo chefe xerente – que viveu e sobreviveu como líder dos *akwê*.

Organização política

Clastres (1988) adverte sobre o risco de se pensar o poder político de forma etnocentrista, tendo como modelo exclusivo à idéia que a civilização ocidental desenvolveu e formou de poder. Foi esse o equívoco dos primeiros descobridores do Brasil que, tendo como referência às monarquias absolutas da França, Portugal e Espanha, ao se depararem com a cultura dos índios tupinambás preconceituosamente designaram a estes como “gentes sem fé, sem lei, sem rei”. Ora, não que a cultura tupinambá prescindisse de poder político, pois esse é imanente a toda relação social. O que se coloca é que muitos povos indígenas concebem o poder político de forma não coercitiva. Nas palavras de Clastres (1988: 17):

O poder político [...] se realiza de dois modos principais: poder coercitivo, poder não-coercitivo. O poder político como coerção (ou como relação de comando-obediência) não é modelo do poder verdadeiro, mas simplesmente um caso particular, uma realização concreta do poder político em certas culturas, tal como a ocidental (mas ela não é a única, naturalmente). Não existe, portanto nenhuma razão científica para privilegiar essa modalidade de poder a fim de fazer dela o ponto de referência e o princípio de explicação de outras modalidades diferentes.

Tendo como referência a figura atual do cacique e considerando o violento processo de aculturação sofrido pela cultura xerente, duas indagações se colocam: Como, tradicionalmente, o grupo entendia a questão do poder político e como hoje ele se configura? Para tentar responder a tais perguntas, recorreremos a transcrição livre da fala de José Teodoro *Sizapi*¹⁸² (1993), uma das mais representativas lideranças xerente, quando em entrevista nos fala:

Cacique fazia discurso, ensina também que não é prá briga, eles faa tudo; depois os veio faa também. Os véio faz discurso e faa prá não briga, prá anda direitinho, não fazê fuxico, e oia tudo os pessoal, tudo. É. Isso que eis falam, os veio. Até o cacique fala. O cacique faa : oh, eu não quero esperar que vocês brigue, eu não quero, eu quero tudo é andar direitinho, tudo é amigo, é amizade brincando e correndo, com tora de buriti, mas esse, eles falam, soltero,

¹⁸² Ver Anexo W – CD 02.

soltero, é eu quem oio, vocês não, eu não quero que vocês peguem nenhuma nem prá trisca. Isso que não caso é eu que oio. Isso ai é meu! Ai ele fala. A rapariga tudo é dele, tudo isso que não tá casado, o capitão que oia. Mas se um mexe com ela, i pega. É assim.
 (...) O cacique, os branco tudo, tudo eles quer não é? O cacique, eles pegaram comunidade tudo, prá ajuda ele, pra trabalha, pra faze as coisa é...comunidade é, a comunidade é quase maior do que cacique. Depois um vai sair, um vai sair porque ele não presta. É assim.

Figura 12 - Cacique xerente.



Apesar de insuficiente e dispersa a documentação que possuímos, os primeiros viajantes e os etnógrafos muitas vezes destacaram que a propriedade mais notável do chefe indígena consiste na ausência quase completa de autoridade¹⁸³. Analisando um texto de 1948, escrito por R. Lowie, Clastres (1988: 23) evoca três características imprescindíveis no líder indígena, cuja recorrência ao longo das duas Américas são de total pertinência para a compreensão da natureza da organização política da sociedade xerente:

[...] o chefe tem a tarefa da manutenção da paz e da harmonia no grupo. Ele deve também apaziguar as disputas, regular as divergências, não usando de uma força que ele não possui e que não seria reconhecida, mas se fiando apenas nas virtudes de seu prestígio, de sua equidade e de sua palavra. Mais que um juiz que sanciona, ele é um árbitro que busca reconciliar [...]. O segundo traço característico da chefia indígena, a generosidade, parece ser mais que um dever: uma servidão [...]. Francis Huxley escreve a propósito dos urubu: ‘ É papel do chefe ser generoso e dar tudo o que lhe pedem : em algumas tribos indígenas, pode-se sempre reconhecer o chefe porque ele possui menos que os outros e traz os ornamentos mais miseráveis. O resto foi-se em presentes.’ [...] é inútil multiplicar os exemplos, pois essa relação dos índios com seu chefe é constante em todo o continente (Guiana, Alto Xingu etc). Avareza e poder não são compatíveis, para ser chefe é preciso ser generoso. Além desse gosto tão vivo pelas posses do chefe, os índios apreciam muito suas palavras: o talento oratório é uma condição e também um meio do poder político. Numerosas são as tribos onde o chefe deve todos os dias, na aurora ou no crepúsculo, recompensar com um discurso edificante as pessoas do seu grupo. Os chefes exortam todos os dias o seu povo a viver segundo a tradição. Pois a temática dos seus discursos está estreitamente ligada à sua função de “fazedor de paz”.[...] A literatura etnográfica atesta bem a presença desses três traços essenciais da chefaria. Entretanto, a área sul-americana apresenta um traço suprametar a acrescentar aos

¹⁸³ Tal percepção é condizente com o ponto de vista de Clastres (1988) quando em capítulo intitulado ‘Troca e poder: filosofia da chefia indígena’, discute a função política da chefia indígena.

três destacados: quase todas essas sociedades... reconhecem a poligamia; mas quase todas também a reconhecem como privilégio mais freqüentemente exclusivo do chefe.[...].

A entrevista do velho *Sizapi* (Quadro 13) atesta bem a nosso ver a presença desses três traços essenciais na tradicional chefaria xerente. Atualmente, a respeito da ausência de tais prerrogativas na pessoa do cacique nos fala ainda José Teodoro *Sizap*¹⁸⁴:

Eu não vi cacique faze discurso. Eles não sabem.... sabe nada! ...sem discurso eles falam...é só falando. Ele vai imitando a linguagem de cristão tudo e vai imitar o que nós fala e imenda com a linguagem de cristão, é assim.... é mistura. Nisso nossa língua tá quase tá acabando. Mas não caba.ué (...).

Interessante observar que no clímax de um conflito com a polícia militar do Tocantins em Agosto de 1994, apesar de estarem presentes mais de 30 caciques com os respectivos guerreiros das aldeias, a resolução de atacar ou não o destacamento militar (para alguns, elemento surpresa) ficou a cargo dos dois anciãos representantes das metades Norte e Sul que, através do discurso denominado *Romkreptkã*¹⁸⁵, defendiam seus posicionamentos divergentes.

Figura 13 - Destacamento com aproximadamente 300 policiais militares em manobra objetivando invasão da terra indígena xerente.



Mesmo em uma situação de guerra onde excepcionalmente a tribo delegaria o lugar de poder coercitivo ao cacique, homem de guerra, ainda aqui, há uma recusa do grupo prestigiando os anciãos em detrimento da figura dos “caciques”. Indício de que, antigamente, provavelmente nunca houve um “chefe” no modelo coercitivo. Hoje, de forma mais

¹⁸⁴ Ver Anexo W, CD 02

¹⁸⁵ Sobre o *Romkreptkã* ver tópico sobre “As Tradições Oraís Xerente”.

acentuada, além da concepção de poder dos xerente, outros dois fatores têm contribuído para uma situação desastrosa em torno da imagem dos “caciques”: O faccionamento interno das aldeias e o aliciamento de lideranças por parte das Ongs.

Nessa aldeia tinha muito gado que a FUNAI trocou por madeira com os Índios da Ilha do Bananal. O Cacique antigo vendeu alguns bois, a população da Aldeia se revoltou, brigaram (...). Acabaram com tudo e o cacique foi embora. (Testemunho de Dinalva *Wareti* Barbosa da Silva, em 1994)¹⁸⁶.

Normalmente a acusação a tais caciques gira em torno de favorecimentos pessoais, incompetência em articular com não-índios as necessidades da aldeia e o alcoolismo. A fragmentação das aldeias e a impotência em conter as brigas e desentendimentos resultam numa rotativa destituição de caciques dos seus cargos; alguns deles, inconformados, fundam novas aldeias, levando consigo parentes mais próximos e descontentes.

Cumprir destacar que a estratégia de organizações governamentais e não governamentais de privilegiar lideranças no afã de arregimentar aliados tem sido nefasta para a unidade do grupo. Favorecimentos oriundos de uma possível representatividade têm provocado em muitos o desejo dos “benefícios” do “título” de cacique e do conseqüente ‘status quo’ junto a não-índios. Deve-se, portanto observar que a ascendência e proliferação de tantos “caciques” são resultantes da influência dos não-índios que acabam assim dividindo e enfraquecendo substancialmente o grupo indígena.

Devido à conjuntura interna caracterizada por faccionamentos, os xerente perceberam a necessidade da criação de uma organização-resistência que permitisse manter aberto o canal de comunicação entre as lideranças, numa visão única e coletiva de enfrentamento dos “brancos” para proteger a sua terra e sobreviver como povo diferenciado.

¹⁸⁶ Extraído de nosso diário de campo, Dinalva ‘não-índia’, casada com o índio José *Wazase* há 20 anos.

Figura 14 - Chefe de posto indígena da FUNAI com lideranças xerente. O caminhão em tela abastecia as máquinas na construção da ponte. Por não haver autorização de órgão federal para tal atividade em vias da reserva fora apreendido pelos indígenas.



Com o apoio da FUNAI e o CIMI, a Associação Indígena Xerente (A.I.X.) foi criada em julho de 1992. De caráter iminente político, a A.I.X. tinha o objetivo de centralizar forças para enfrentar as possíveis invasões territoriais aos quais estavam expostos, devido à proximidade de suas reservas com a capital do Estado, e com a expansão de algumas cidades da região.

A Associação Indígena Xerente tem uma diretoria, composta de sete membros, eleita através do voto por aclamação, entre caciques e lideranças de cada Aldeia, que, junto com a comunidade em cada aldeia escolhe o seu representante do sexo masculino – que tenha facilidade de expressão, algum conhecimento do estatuto do índio ou que exerça certo poder de influência entre eles. Então, os caciques levam os nomes destes representantes para as reuniões na Associação, discutem entre si e fazem a escolha dos nomes para os seguintes cargos: presidente, vice-presidente, tesoureiro, secretário e três fiscais.

Negociando sempre com órgãos como a FUNAI, Governo do Estado, IBAMA etc., no decorrer dos anos, a Associação tem conseguido pequenas benfeitorias junto a tais órgãos e algumas ONGS, como a doação de sementes para o cultivo, ferramentas manuais, mudas de laranja, destacando-se a doação de rádios Amadores para nove aldeias através do CIMI (Conselho Indigenista Missionário). Enfim, a atuação desses líderes no geral tem influenciado diretamente na forma de enfrentamento com os problemas emergentes.

Controle social.

Um fator que contribuiu para a coesão do grupo xerente, nessas últimas décadas, foi a luta pela preservação da sua terra. É plena a consciência xerente da necessidade de terem respeitado os limites do seu território. Quando, por exemplo, um xerente ocasionalmente leva um amigo para caçar na terra indígena, isso causa um mal estar entre os índios, com denúncias ao chefe de posto da FUNAI. Mas é complexo para um não índio compreender plenamente a maneira como o grupo consegue conformidade de conduta, pois o xerente é, na sua raiz mais profunda, um povo que não aceita facilmente contingenciamentos que venham a afetar sua autonomia e liberdade.

Não há atrelamentos hierárquicos quer entre as lideranças, quer de aldeia para aldeia. Essa índole gera, não poucas vezes, uma ruptura entre a visão dos anciãos e a visão dos jovens a respeito de questões como ética, maneira certa de agir e ideais (honestidade, lealdade, coragem, temperança etc). Nesse quadro, vez por outra chega ao conhecimento das aldeias iniciativas como cobrança de pedágio em estradas, saques a ônibus que cortam o território xerente, envolvimento das índias com “brancos”, namoro entre jovens da mesma metade etc. gerando desaprovação e crítica dos anciãos, bem como desaprovação do povo. Contudo, mesmo detectados os responsáveis por violações ou delinqüências, não há na cultura *akwe*) sanções ou castigos físicos.

O único instrumento de correção é uma condenação geral por parte da comunidade a partir de comentários condenatórios. Em situações interpretadas como sendo de gravidade, o julgamento se dá a partir do envolvimento de todas as lideranças. Certa feita chegou ao nosso conhecimento que um índio havia pegado em flagrante sua esposa com outro xerente. No dia seguinte, foram chegando carros com lideranças que discutiram exaustivamente durante todo o dia o fato. Finalmente o veredicto: o infrator teve uma penalidade econômica - doou uma bicicleta ao ofendido. Felizes, o casal e todos os demais voltaram para casa. Se não houvesse um acordo, provavelmente um índio mataria em tempo oportuno ao outro (a convivência é aparentemente normal até que subitamente uma parte resolve cometer o homicídio) desencadeando, em médio prazo, dentro das respectivas famílias mais mortes, em franco processo de vingança.

Anexo C

CD 01 / Entrevistas com informantes

Anexo D

Corpus do Museu Nacional

Utilizamos como recursos na obtenção dos dados que compõe nosso corpus, questionário elaborado pelo Museu Nacional – UFRJ. Dados coletados com o assessor Domingos *Wawe)krurê* Xerente em Novembro de 2006.

1. Cabeça - /*dakrã*/
2. A cabeça é redonda - /*dakrã saptodi*/
3. Cabelo - /*dazahi*/
4. O cabelo é preto - /*dazahi waktûdi*/
5. Orelha - /*danpokrê*/ /*daspokrê*/ /*aispokrê*/
6. Ele furou a orelha - /*tahanât spokrê krêpuku*/
7. Olho - /*dato*/
8. O olho é bom - /*dato psedi*/
9. Nariz - /*dankrê*/
10. O nariz está inchado - /*dankrê duptoiti*/
11. Boca - /*dazdawa*/
12. Língua - /*danõito*/
13. A língua está na boca - /*danõito dazdawa krowi*/
14. Dente - /*dakwa*/
15. Saliva - /*dazdaipro*/
16. Pescoço - /*dabdu*/
17. O pescoço é comprido - /*dabdu zawredi*/
18. Peito - /*danõknõ*/ /*dasõknõ*/ /*aisõknõ*/
19. Costas - /*danse*/
20. Mão - /*danipkra*/ /*dasipkra*/ /*aisipkra*/
21. Ele está apertando a mão - /*tahânt sipkra kuikrã*/
22. Perna - /*dazda*/
23. Ele está coçando a perna - /*tahânt kwakrê*/ (ferimento)
24. Joelho - /*dahikrêti*/
25. O joelho está mau - /*dahikrêti psêkõdi*]
26. Pé - /*dapra*/
27. Ele está lavando os pés - /*tahânt pra kupsõ*/
28. Coração - /*dapkê*/
29. O coração do jacaré - /*kuihâ pkê*/
30. Fígado - /*dapa*/

31. O fígado do macaco - /kro pa/
32. Barriga - /dadi/
33. Tripas, intestinos - /dannã hirêki/
34. Pele - /dahâ/
35. Ele cortou a pele - /tahã nât sishâri/
36. Osso - /dahi/
37. Osso é pesado - /dahi predi/
38. Sangue - /dawapru/
39. O sangue é vermelho - /dawapru predi/
40. a) Bicho - /romsiwamnâri/
 - b) bicho de caça - / - /
 - c) bicho doméstico - / - /
 - d) réptil - / - /
41. Ele viu alguns bichos - /tahânât nha romsiwamnâri kmâdâkâ/
42. Jacaré - /kuihâ/
43. Cachorro - /wapsã/
44. Ele bate no cachorro - /tahânt wapsã kazâri/
45. Onça - /huku/
46. A onça está bebendo - /huku tê zêkrênê/
47. Macaco - /kro/
48. Anta - /kdâ/ /ktâ/
49. Chifre - / iku/ /kumõ/ /kmõ/
50. Dois chifres - / iku ponkwanê /
51. Rabo - /ibâ/ /mnã/ /imnã/
52. O menino está puxando o rabo do macaco - /kwatbemi tô kro bâ kwani/
53. Pássaro - /sirê/
54. Os pássaros estão voando - /sirê mâtô ssakrê/
55. Papagaio - /wa/
56. Garra, unha de bicho - / - /
57. As unhas do papagaio - /wa nigrbo/
58. Asa - /sdarbi/
59. As asas são brancas - /sdarbi rãki/
60. Pena, pluma - /dazdarbi/
61. Esta pluma é pequena - / dazdarbi srurêki/
62. Ovo - /sikakrê/

63. Ele está contando os ovos - /tahânt sikakrê wasku/
 64. Peixe - /tbê/
 65. O peixe está nadando - /tbê tô zâribi/
 66. Cobra - /amke/
 67. Ele tem medo da cobra - /tahã pahi amke/
 68. Piolho - / idu/
 69. Poucos piolhos - / idu prãirêki/
 70. Verme, minhoca - /aikte nrã/
 71. Quatro vermes - /aikte nrã sikwai)psê/
 72. Milho - /nõzâ/
 73. O milho é amarelo - /nõzâ ptedi/
 74. Mandioca - /kupa/
 75. Ele pega (sustenta) a mandioca - / - /
 76. Fumo (tabaco) - /wari/
 77. O fumo está aqui - /wari) tônme/
 78. Árvore - /wdê/
 79. A árvore está queimando - /wdê tô hãro/
 80. Pauzinho - /wdê hirêki/
 81. O pau é grosso - /wdê nmõdi/
 82. Capim, grama - /wadu/ /du/
 83. O capim é verde - /wadu kuzerãdi/
 84. Flor - /romnirnã/
 85. Esta flor - /kãhã romnirnã/
 86. A outra flor - /romni)rnã kamõ/
 87. Fruta - /romkrã/
 88. A fruta é estragada - /romkrã kunêdi/
 89. Semente - /romzâ/
 90. Muitas sementes - /romzâ kahâki/
 91. Folha - /hêsu/
 92. A folha é fina - /hêsu baihâirêki/
 93. Raiz - /wdê pa/
 94. Três raízes - /wdê pa mrêpranê/
 95. Casca - /i)hâ/
 96. A casca é lisa - /ihâ baihâirêki/
 97. Céu - /hêwa/

98. Sol - /sdakro/
 99. O sol é redondo - /sdakro saptodi/
 100. Lua - /wa/
 101. A lua é grande - /wa zawredi/
 102. Estrela - /wasi/
 103. Todas as estrelas - /kbure wasi/
 104. Dia - / - /
 105. Um dia / - /
 106. Noite - /māra/
 107. A noite é curta - /māra/
 108. Ano - / - /
 109. Nuvem - /aināka/
 110. A nuvem está no céu - / aināka hewa nsiwi)/
 111. Chuva - /tã/
 112. A chuva é fria - /tã wahâdi/
 113. Nevoeiro (fumaça da terra) - /hu/
 114. Vento - /rowakku/
 115. Vento está soprando - /rowakku/
 116. Neve - / - /
 117. Gelo - /kâwahâki/
 118. A água está gelada - /kâ wahâ ktabidi/
 119. Rio - /kâ/
 120. O rio é estreito (apertado) - /kâ warerêki/
 121. Água - /kâ/
 122. A água está correndo - /kâ tô wara/
 123. A folha está boiando na água - /hesu tô wara kâ mba/
 124. Lagoa - /pku/
 125. A lagoa é longe - /pku romhâki/
 126. Mar - / - /
 127. Terra - /tka/
 128. A terra é seca - /romkre/
 129. pó, poeira - /romzazu/
 130. Tem muita poeira - /romzazu kahâki/
 131. Areia - /tka tmõ rã/
 132. O mato - /mrã/

133. O outro está no mato - /ikamõ tô mrã/
 134. Monte, morro - /srã/
 135. Aquele morro - /srã kuhã/
 136. Pedra - /ktê/ /knê/
 137. Ele está jogando pedra - /tahãnt knê ta sãmrã/
 138. Caminho - /bdâdi/
 139. Ele está andando no caminho - /tahant krmõ bdâdi mba/
 140. O caminho é amplo (largo) - /bdâdi wamhui psêdi/
 141. Casa - /kri/
 142. A casa é nova - /kri tẽmdi/
 143. A casa é velha - /kri kunêdi/
 144. Canoa - /kuba/
 145. A canoa está cheia de areia - /kuba tka tmõ rã ktabidi ssi psêdi/
 146. Arco - /wakrowdê/
 147. Ele esfregou o arco - /tahãnt wakrowdê kuikrã/
 148. O arco é grande - /wakrowdê zawredi/
 149. Flecha - /ti/
 150. A flecha é reta - /ti wamhui psedi/
 151. Machado - /ktâpo/
 152. O machado está aí - /tazi ktâpo nãmrã/
 153. A faca - /smikeze/
 154. A faca está cega - /smikeze kwa tōdi/
 155. A faca está afiada - /smikeze kwa psedi/
 156. Corda - /wdê nrõ/
 157. Amarrado com a corda - /wasidi wdê nrõ nã/
 158. Panela (de barro) - /piza/
 159. Banha - / - /
 160. A panela cheia de banha - / - /
 161. Carne - /ini/
 162. Sal - /kâkwarã/
 163. Fogo - /kuzâ/
 164. Ele está sentado perto do fogo - /tahant tô nãmrã kuzâ krêwirê/
 165. Ele está soprando o fogo - /tahãnt tô kuzâ saku/
 166. Fumaça - /simdazâ/
 167. Fumaça na casa - /kri wa simdazâdi/

168. Cinza - /smika/
 169. As cinzas são quentes - /smika wakroki/
 170. Pessoa, gente - /akwě/
 171. Homem - /ambâ/
 172. Mulher - /pikõ/
 173. a) criança - /aikde/
 b) menino - /kwatbremi/
 c) menina - /bagnõ/
 174. A criança está vomitando - /aikde tê nõkoko/
 175. Este menino está cantando - /kãhã aikde tô nõkrê/
 176. Aquele menino está ouvindo - /ku)hã kwatbremi) tô wapar/
 177. Marido - /damrõ/
 178. Esposa, a sua mulher - /damrõ/
 179. Aquela mulher é a esposa dele - /ku)hã i)si)m pikõ/
 180. Pai - /daptokwa/
 181. Mãe - /dazparkwa/
 182. Nome - /isisize/
 183. Eu - /wa/
 184. Tu (você) - /tõka/
 185. Ele - /tahã/
 186. -----
 187. a) nós - /wanõri/
 b) você e eu - /tõka kãtõ wa/
 c) vocês e eu - /tõkanõri kãtõ wa/
 d) eu e outro - /wa kãtõ ikamõ/
 e) eu e outros - /wa kãtõ ikamõnõri/
 f) vós (vocês) - /tõkanõri/
 g) Eles - /tanõri/
 188. Quem está vindo? - /nõkwa kni mõ/
 189. Quem está empurrando? - /nõkwa kni sasisi/
 190. Como costuram vocês? - /nhanẽ tebza sapuku/
 191. Como se racha pau? - /nhanẽ tebza shãri/
 192. Quando vai caçar? - /nmãñã tebza kraimrõ/
 193. Quando vai ficar em pé? - /nmãñã tebza aisa ipranã/
 194. Onde estão brincando as crianças? - /nmãzi paikde sihãzu/

195. Onde vai cavar? - /nmãzi tebza kwakrê/
 196. O que é que ele sabe? - /tahat waihuku/
 197. O que é que está cheirando? - /tahat ni) zda ze ikuze/
 198. Ele está morrendo porque caiu? - /tahânt waptarã tahânt nõ za dârâ /
 199. Ele está molhado porque nadou? - /tahânt koti kê mba nãt zâribi/
 200. Ele ouviria se cantasse - / - /
 201. Ele mataria (o cachorro) se o mordesse - /tahã aiknê wapsã wi) te da kmê sar wa/
 202. Não - /kõdi/
 203. Ele não está rindo - / - /
 204. Não é o pai dele - /tahã tô iptokwa kõdi/
 205. Outro - /ikamõ/
 206. a) e - /kâtô/
 b) ele matou jacarés - /tahãnãt kuihã kmê pã/
 c) ele matou antas - /tahãnãt kdã kmê pã/
 d) ele matou antas e jacarés - /tahãnãt kdã kmê pã kãtô kuihã/
 207. a) com - /nã, mẽ/
 b) ele come carne - /tahã za kmësi ini hã/
 c) ele come sal - /tahã za kãkwarã kmësi/
 d) ele come carne com sal - /tahã za ini kãkwarã nã kmësi/
 e) ele anda com a mãe - /tahã za separkwa imê kã mõ/
 208. a) a, em - / ----- /
 b) está em casa - /kri wat nãmrã/
 c) vai à casa - /kri ku za mõ/
 209. ele está na canoa - /tahânt kuba wa namrã/
 210. um - /smisi/
 211. dois - /ponkwanẽ/
 212. três - /mrëpranẽ/
 213. quatro - /sikwaipsê/
 214. cinco - / - /
 215. nós contamos (enumerar) - /wanõri wat waskunẽ/
 216. ele está em pé - /tahãnãt dapranã/
 217. ele está sentado - /tahãnãt nãmrã/
 218. ele está deitado - /tahãnãt te nõmrõ/
 219. ele dorme - /tahãnãt te nõtõ/

220. ele deitou-se para dormir - /tãhã nãt nõmrõ stõ da/
 221. ele vê - /tahãnãt kmãdãkã/
 222. ele ouve - /tahãnãt wapar/
 223. nós (eu e vocês) sopramos - /wanõri watõ sakurini/
 224. ele respira - /tahãnãt pkẽzani/
 225. ele cheira - /tahãnãt sdamri/
 226. ele come - /tahãnãt kmẽsi/
 227. ele bebe - /tahãnãt zẽkrẽnẽ/
 228. ele chupa - /tahãnãt wapsõ/
 229. ele está vomitando - /tahã te nõkoko/
 230. ele morde - /tahã za sari/
 231. ele está inchado - /tahã duptoiti/
 232. ele sabe - /tahã tmõ waikudi/
 233. ele está pensando - /tahã te kmã simãzusi/
 234. ele pensa bem - /tahã kmã siwasku psedi/
 235. ele tem medo - /tahã pahidi/
 236. ele está falando - /tahã te mrẽ/
 237. ele fala certa (não erradamente) - /tahã ikwaimba kmã mrẽ/
 238. ele diz: “não” - /tahã wasku kõdi/
 239. ele está cantando - /tahã te nõkre/
 240. ele está rindo - /tahã te sisiri/
 241. ele está esfregando - /tahã te sikre/
 242. ele raspa, coça - /tahã te si) kwakre/
 243. ele aperta - /tahã te kuziki/
 244. ele está furando - /tahã te krepuku/
 245. ele está limpando (com pano) - /tahã te wamrõdi/
 246. ele corta - /tahã te kanhãri/
 247. ela está costurando - /tahã te zapuku/
 248. ele está amarrando - /tahã te kmãwasisi/
 249. ele está lavando - /tahã te ka he kupsõ/
 250. ele está rachando - /tahã te sar/
 251. ele está cavando aqui - /tahã te kwakre tonmẽ/
 252. ele está jogando (coisas) - /tahã te samrã/
 253. ele está batendo (alguma coisa) - /tahã te da kahã/
 254. ele dá - / - /

255. ele está andando - /tahã te krãmõ/
 256. ele está dando volta - /tahã te ksikãsi/
 257. eles estão vindo - /tanõri teni wahudu/
 258. ele está puxando - /tahãnt kwani/
 259. ele está empurrando - /tahã te sasisi/
 260. ele cai - /tahã za waptãrã/
 261. ele está brigando - /tahã te sikwape/
 262. ele está brincando - /tahã te sihã/
 263. ele está caçando - /tahã te aikuwa kãmõ/
 264. ele mata - /tahã nãtô kmẽ wi/
 265. ele está voando - /tahãnt wara/
 266. o homem está nadando - /ambã te zãribi/
 267. ele está vivo - /tahãnt sakreptuiti/
 268. ele está morrendo - /tahã te dârã/
 269. bom - /psedi/
 270. mau - /kunẽdi/
 271. novo - /wapte/
 272. velho - /wawẽ/
 273. estragada - /kunẽdi/
 274. redondo - /saptãdi/
 275. reto - /wamhui psedi/
 276. frio - /wahãki/
 277. quente - /wakroki/
 278. amarelo - /ipte/
 279. verde - /kuzerã/
 280. vermelho - /ipre/
 281. preto - /wakdu/
 282. a) branco - /irã/
 b) sujo - /kumzumdi/
 c) a água está suja - /kã kum zumdi/
 d) a panela está suja - /piza kum zumdi/
 283. molhado - /kãiti/
 284. seco - /kredi/
 285. liso - /kureki/
 286. pesado - /prẽdi/

287. é certo (não errado) - /psedi/
 288. todos - /kbure/
 289. muito - /saktê awre/
 290. poucos - /prâirêki/
 291. alguns - /nmãhã/
 292. espesso, grosso - /saktôdi/
 293. fino - /baihâirêki/
 294. comprido - /paki/
 295. curto - /kturêki/
 296. largo, amplo - /poki/
 297. estreito, apertado - /warerêki/
 298. grande - /zawredi/
 299. pequeno - /srurêki/
 300. aqui - /tônmê/
 301. aí - /tazi/
 302. mão direita - /danipra smirê/
 303. mão esquerda - / danipra nmikê/
 304. longe - /romhâki/
 305. perto - /romturêki/
 306. a) meu nariz - / inkrê/
 b) seu nariz (de você) - /ainkrê/
 c) seu nariz (dele) - /tahã tê nkrê/
 d) nossos narizes (de mim e você) - /wanõr tê nkrê/
 e) nossos narizes (de mim e outros) - /wanõr tê nkrê/
 f) seus narizes (de vocês) - /tokanõrai tê skrêkwa/
 g) seus narizes (deles) - /tanõrai tê skrêkwa/
 307. a) meu pé - /ipra/
 b) seu pé (de você) - /aipra/
 c) seu pé (dele) - /taha tê pra/
 d) nossos pés (de mim e você) - /wanõr pra/
 e) nossos pés (de mim e outros) - /wanõr tê wapra/
 f) seus pés (de vocês) - / tokanõrai tê pra/
 g) seus pés (deles) - /tanõrai tê pra kwa/

308. a) minha boca - /izdawa/
 b) sua boca (de você) - /aizdawa/
 c) sua boca (dele) - /tahã tê zdawa/
 d) nossas bocas (de mim e você) - /wanõr tê zdawa/
 e) nossas bocas (de mim e outros) - / wanõr tê zdawa /
 f) suas bocas (de vocês) - /tokanõrai te sdawa kwa/
 g) suas bocas (deles) - /tanõrai tê sdawa kwa/
309. a) minha mãe - /izeparkwa/
 b) sua mãe (de você) - /aizeparkwa/
 c) sua mãe (dele) - /tahã tê separkwa/
 d) nossas mães - /wanõr tê zeparkwa/
 e) sua mãe (de vocês) - [tokanõrai tê zeparkwakwa/
 f) sua mãe (deles) - /tonõrai tê zeparkwakwa/
310. a) meu pai - /wa i)ptokwa/
 b) seu pai (de você) - /toka aiptokwa/
 c) seu pai (dele) - /tahã tê ptokwa hã/
 d) nossos pais - /wanõr tê ptokwa/
 e) seu pai (de vocês) - /tokanõrai tê ptokwa kwa/
 f) seu pai (deles) - /tanõrai tê ptokwa/
311. a) meu peixe - /wai)te tbê/
 b) meu peixe (de você) - /kai tê tbê/
 c) seu peixe (dele) - /tahã tê tbê/
 d) nosso peixe (de mim e você) - /wanõr tê tbê/
 e) nosso peixe (de mim e outros) - /wanõr tê tbê kwa/
 f) seu peixe (de vocês) - /kanõrai tê tbê/
 g) seu peixe (deles) - /tanõrai tê tbê/
312. a) minha casa - /waite kri/
 b) sua casa (de você) - /kai tê kri/
 c) sua casa (dele) - /tahã tê kri/
 d) nossa casa (de mim e vocês) - /wanõr tê kri/
 e) nossa casa (de mim e outros) - /wanõr tê kri/

- f) sua casa (de vocês) - /kanõrai tê kri/
g) sua casa (deles) - /tanõrai tê kri/
313. a) minha canoa - /waitê kuba/
b) sua canoa (de você) - /kai tê kuba/
c) sua canoa (dele) - /tahã tê kuba/
d) nossas canoas (de mim e você) - /wanõr tê kuba/
e) nossas canoas (de mim e outros) - /wanõr tê kwa kuba/
f) suas canoas (de vocês) - /kanõrai tê kwa kuba/
g) suas canoas (deles) - /tanõrai tê kuba/
314. a) meu arco - /waite wakrowdê/
b) meu arco (de você) - /kaitê wakrowdê/
c) seu arco (dele) - /tahã tê wakrowdê/
d) nossos arcos (de mim e você) - /wanõr tê wakrowdê/
e) nossos arcos (de mim e outros) - /wanõr tê wakrowdê/
f) seus arcos (de vocês) - /kanõrai tê wakrowdê/
g) seus arcos (deles) - /tanõrai tê wakrowdê/
315. a) eu sou grande - /wa izawre di/
b) você é grande - /toka aizawre di/
c) ele é grande - /tahã zawre di/
d) nós (eu e você) somos grandes - /wanõri wazawredi /
e) nós (eu e outros) somos grandes - / wanõri wazawredi/
f) vocês são grandes - /tokanõri aizawredi/
g) eles são grandes - /tanõri zawredi/
316. a) eu estou sujo - /wa kbudumdi/
b) você está sujo - /toka kbudumdi/
c) ele está sujo - /tahã kbudumdi/
d) nós (eu e você) estamos sujos - /wanõri kbudumdi/
e) nós (eu e outros) estamos sujos - /wanõri kbudumdi/
f) vocês estão sujos - /kanõri kwa kbudumdi/
g) eles estão sujos - /tanõri kbudumdi/

317. a)eu sou bom - /wa ipsêdi/
 b)você é bom - /toka psêdi/
 c)ele é bom - /tahã psêdi/
 d)nós (eu e você) somos bons - /wanõri psêdi/
 e)nós (eu e outros)somos bons - /wanõri psêdi/
 f)vocês são bons - /kanõri psêdi/
 g)eles são bons - /tanõri psêdi/
318. a)eu sou velho - /wa isiwawêdi/
 b)você é velho - /toka aisiwawêdi/
 c)ele é velho - /tahã siwawêdi/
 d)nós (eu e você)somos velhos - /wanõri siwawêdi/
 e) nós (eu e outros)somos velhos - /wanõri siwawêdi/
 f)vocês são velhos - /kanõri kwa ai siwawê kbadi/
 g)eles são velhos - /tanõri siwawêdi/
319. a)eu estou vermelho (com urucu) - /wa ipredi/
 b)você esta vermelho - /toka predi/
 c)ele está vermelho - /tahã predi/
 d)nós (eu e você)estamos vermellhos - /wanõri predi/
 e) nós (eu e outros)estamos vermelhos - /wanõri predi/
 f)vocês estão vermelhos - /kanõri kwa ai pre kbadi/
 g)eles estão vermelhos - /tanõri predi/
320. a)eu lavo - /wa kupsõ/
 b)você lava - /tõka kupsõ/
 c)ele lava - /tahã kupsõ/
 d)nós(eu e você)lavamos - /wanõri kupsõini/
 e) nós(eu e outros)lavamos - /wanõri kupsõini/
 f)vocês lavam - /kanõrikwa kupsõ ikwaba/
 g)eles lavam - /tanõri kupsõ/
321. a) eu caço - /waza kri mori ai kwa/
 b.você caça -/tahã za krã mõ aikwa/
 c.ele caça - /tahã za kramõ/

- d.nós (eu e você) caçamos - /wanori kraï mōri/
 e.nós (eu e outros) caçamos - anōri kãto dawadi nōri /
- f.vocês caçam - /tanōri za kramō/
 g.eles caçam - /tanōri za ktinē/
322. a . eu caio - /watô iwaptārã/
 b. você cai - /toka te aiwaptārã/
 c. ele cai - / tahã za waptārã/
 d. nós (eu e você) caímos. - /wanōri waptārãni/
 e. nós (eu e outros) caímos. - /wanōri warêrêkni /
 f. vocês caem - /toka nōri teza aisimē kwa/
 g.eles caem - /tanōri za siwãri/
323. a) eu tenho medo - /wa pahidi/
 b) você tem medo - /toka pahidi/
 c) ele tem medo - /tahã pahidi/
 d) nós (eu e você) temos medo - /wanōri pahidi/
 e) nós (eu e outros) temos medo - /wanōri pahidi/
 f) vocês tem medo - /kanōri kwa pahidi/
 g) eles têm medo - /tanōri pahidi/
324. a . eu puxo - /wa watô kwani/
 b. você puxa - /toka bātô kwani/
 c. ele puxa - /tahã mātô kwani/
 d. nós (eu e você) puxamos - /wanōri wat kwanini/
 e. nós (eu e outros) puxamos - /wanōri wat kwanini/
 f. vocês puxam - /kanōri bātô kwanikwa/
 g. eles puxam - /tanōri mātô kwani/
325. a) eu estou em pé - /wa wat izar/
 b) você está em pé - /toka te ta isar/
 c) ele está em pé - /tahã tda/
 d) nós (eu e você) estamos em pé - /wanōri simêkwar/
 e) nós (eu e outros) estamos em pé - /wanōri simãsa/
 f) vocês estão em pé - /tanōri) bātô simãsa/

- g) eles estão em pé - /tanõrit simãsa/
326. a) eu ando - /watô imõri/
 b) você anda - /tôka bâto aimõ/
 c) ele anda - /tahã mâtô mõ/
 d) nós (eu e você) andamos - /wanõri watô wanẽmni/
 e) nós (eu e outros) andamos - /wanõri watô tmõwamõrni/
 f) vocês andam - /kanõri bâto tomõaimõrkwa/
 g) eles andam - /tanõri mâtô tmõmõ/
327. a) o cachorro mordeu a mim - /wapsã nât tahã tkre sari/
 b) o cachorro mordeu você - /wapsã nât tahã tkre sari/
 c) o cachorro mordeu a ele - /tahã nât wapsã tkre sari/
 d) o cachorro mordeu a cobra - /wapsã nât amke tkre sari/
 e) o cachorro mordeu a nós (eu e você) - /wanõri kãto wapsã tkre wa sari/
 f) o cachorro mordeu a nós (eu e outros) - /wanõri kãto dzwadi nât wapsã tkre sari/
 g) o cachorro mordeu a vocês - /wapsã nât krai sar kwa/
 h) o cachorro mordeu a eles - /tanõri) nât wapsã tkre sari/
328. a) ele dá flechas a mim - /tahã nât iwakre tki nã/
 b) ele dá flechas a você - /tahã nât tki tsikamõ tkre wa kre/
 c) ele dá flechas ao outro - /tahã nât tki kamõ tkre wakre/
 d) ele dá flechas a nós (a mim e você) - /tahã nât tki wa wakre/
 e) ele dá flechas a nós (a mim e outros) - /tahã nât tki wakre kãto dawadi nõri)/
 f.) ele dá flechas a vocês - /tahã nât tki wa krekwa/
 g) ele dá flechas a eles - /tahã za tki wakre/
329. a.eu queimei o pau - /wa wat wdê krãmi)/
 b.você queimou o pau - /tôka bâto wdê pro/
 c. ele queimou o pau - /tahã nât wdê pro/
 d.nós (eu e você)queimamos o pau - /wanõr wat wdê krãmi
 e.nós (eu e outros) queimamos o pau - /wanõr wat wdê krãmi/
 f. vocês queimaram o pau - /kanõri nât wdê pro/
 g. eles queimaram o pau - /tanõri nât wdê pro/

Anexo E

Questionário de proficiência e uso da língua / Informação pessoal

- 1- Nome: Pedro *Waikainê* Xerente.
 2- Sexo. M(X) F()
 3- Idade. 8-12 () 13-18 () 19-39 (X) 40 e mais ()
 4 - Ocupação: Agente de saúde

FACILIDADE LINGÜÍSTICA NA LÍNGUA XERENTE

5- Você pode entender uma conversa em Xerente?

Sim (X) Não() Um pouco()

6- Você fala Xerente?

Sim (X) Não() Um pouco ()

7- Você pode ler em Xerente?

(X) Sim Não() Um pouco()

8- Você pode escrever em Xerente?

(X) Sim Não() Um pouco()

FACILIDADE LINGÜÍSTICA EM PORTUGUÊS

9- Você pode entender uma conversa em português?

(X) Sim Não() Um pouco()

10- Você fala português?

(X) Sim Não() Um pouco()

11- Você pode ler em português?

(X) Sim Não() Um pouco()

12- Você pode escrever em português?

(X) Sim Não() Um pouco()

USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS

13. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?

Xerente (X) Português () Ambas ()

14. Que língua você usa na sua casa para falar com adultos?

Xerente (X) Português () Ambas ()

15. Que língua você fala com mais facilidade?

Xerente (X) Português () Ambas ()

16. Que língua você usa em casa para falar com as crianças?

Xerente (X) Português () Ambas ()

17. Que língua você usa em casa para escrever?

Xerente (X) Português () Ambas ()

18. Que língua você usa quando está trabalhando?

Xerente (X) Português () Ambas ()

19. Que língua você usa para falar com seus parentes na aldeia?

Xerente (X) Português () Ambas ()

20. Que língua você usa durante uma festa na aldeia?

Xerente (X) Português () Ambas ()

21. Que língua você usa quando vai ao culto feito na aldeia?

Xerente () Português () Ambas (X)

22. Em que língua você ora?

Xerente (X) Português () Ambas ()

23. Que língua é usada na pajelança?

Xerente (X) Português () Ambas ()

24. Que língua as crianças usam mais?

Xerente (X) Português () Ambas ()

25. Que língua os velhos usam mais?

Xerente (X) Português () Ambas ()

26. Que língua você usa quando está bravo?

Xerente (X) Português () Ambas ()

27. Que língua você fala quando você está sonhando?

Xerente (X) Português () Ambas ()

28. É melhor para uma pessoa falar Xerente, Português ou ambas?

Xerente () Português () Ambas (X)

29. Que língua você prefere para ler?

Xerente (X) Português () Ambas ()

30. Que língua você prefere para escrever?

Xerente (X) Português () Ambas ()

1- Nome: Rosalina *Sibakadi* Marinho Xerente. Outros nomes em xerente: *Pirkodi e Krtadi*

2- Sexo. M() F(X)

3- Idade. 8-12 () 13-18 () 19-39 () 40 e mais (X)

4- Ocupação: Monitora Bilingüe

FACILIDADE LINGÜÍSTICA NA LÍNGUA XERENTE

5- Você pode entender uma conversa em Xerente?

Sim (x) Não() Um pouco()

6- Você fala Xerente?

Sim (X) Não() Um pouco ()

7- Você pode ler em Xerente?

(X) Sim Não() Um pouco()

8- Você pode escrever em Xerente?

(X) Sim Não() Um pouco()

FACILIDADE LINGÜÍSTICA EM PORTUGUÊS

9- Você pode entender uma conversa em português?

(X) Sim Não() Um pouco()

10- Você fala português?

(X) Sim Não() Um pouco()

11- Você pode ler em português?

(X) Sim Não() Um pouco()

12- Você pode escrever em português?

(X) Sim Não() Um pouco()

USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS

13. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?

Xerente (X) Português () Ambas ()

14. Que língua você usa na sua casa para falar com adultos?

Xerente (X) Português () Ambas ()

15. Que língua você fala com mais facilidade?

Xerente (X) Português () Ambas ()

16. Que língua você usa em casa para falar com as crianças?

Xerente (X) Português () Ambas ()

17. Que língua você usa em casa para escrever?

Xerente (X) Português () Ambas ()

18. Que língua você usa quando está trabalhando?

Xerente () Português () Ambas (X)

19. Que língua você usa para falar com seus parentes na aldeia?

Xerente (X) Português () Ambas ()

20. Que língua você usa durante uma festa na aldeia?

Xerente (X) Português () Ambas ()

21. Que língua você usa quando vai ao culto feito na aldeia?

Xerente () Português () Ambas (X)

22. Em que língua você ora?

Xerente (X) Português () Ambas ()

23. Que língua é usada na pajelança?

Xerente (X) Português () Ambas ()

24. Que língua as crianças usam mais?

Xerente (X) Português () Ambas ()

25. Que língua os velhos usam mais?

Xerente (X) Português () Ambas ()

26. Que língua você usa quando está bravo?

Xerente (X) Português () Ambas ()

27. Que língua você fala quando você está sonhando?

Xerente (X) Português () Ambas ()

28. É melhor para uma pessoa falar Xerente, Português ou ambas?

Xerente () Português () Ambas (X)

29. Que língua você prefere para ler?

Xerente (X) Português () Ambas ()

30. Que língua você prefere para escrever?

Xerente (X) Português () Ambas ()

- 1- Nome: Eliete Kukêdi Xerente
 2- Sexo. M() F(X)
 3- Idade. 8-12 () 13-18 () 19-39 (X) 40 e mais ()
 4- Ocupação: Estudante
 FACILIDADE LINGUÍSTICA NA LÍNGUA XERENTE
 5- Você pode entender uma conversa em Xerente?
 Sim (X) Não() Um pouco()
 6- Você fala Xerente?
 Sim (X) Não() Um pouco ()
 7- Você pode ler em Xerente?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 8- Você pode escrever em Xerente?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS
 9- Você pode entender uma conversa em português?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 10- Você fala português?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 11- Você pode ler em português?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 12- Você pode escrever em português?
 () Sim Não() Um pouco(X)
 USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS
 13. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 14. Que língua você usa na sua casa para falar com adultos?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 15. Que língua você fala com mais facilidade?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 16. Que língua você usa em casa para falar com as crianças?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 17. Que língua você usa em casa para escrever?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 18. Que língua você usa quando está trabalhando?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 19. Que língua você usa para falar com seus parentes na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 20. Que língua você usa durante uma festa na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 21. Que língua você usa quando vai no culto feito na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 22. Em que língua você ora?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 23. Que língua é usada na pajelança?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 24. Que língua as crianças usam mais?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 25. Que língua os velhos usam mais?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 26. Que língua você usa quando está bravo?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 27. Que língua você fala quando você está sonhando?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 28. É melhor para uma pessoa falar Xerente, Português ou ambas?
 Xerente () Português () Ambas (X)
 29. Que língua você prefere para ler?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 30. Que língua você prefere para escrever?
 Xerente (X) Português () Ambas ()

- 1- Nome: Domingos Sminã Xerente.
 2- Sexo. M(X) F()
 3- Idade. 8-12 () 13-18 () 19-39 (X) 40 e mais ()
 4- Ocupação: Membro da comunidade.
 FACILIDADE LINGUÍSTICA NA LÍNGUA XERENTE
 5- Você pode entender uma conversa em Xerente?
 Sim (X) Não() Um pouco()
 6- Você fala Xerente?
 Sim (X) Não() Um pouco ()
 7- Você pode ler em Xerente?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 8- Você pode escrever em Xerente?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS
 9- Você pode entender uma conversa em português?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 10- Você fala português?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 11- Você pode ler em português?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 12- Você pode escrever em português?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS
 13. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 14. Que língua você usa na sua casa para falar com adultos?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 15. Que língua você fala com mais facilidade?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 16. Que língua você usa em casa para falar com as crianças?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 17. Que língua você usa em casa para escrever?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 18. Que língua você usa quando está trabalhando?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 19. Que língua você usa para falar com seus parentes na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 20. Que língua você usa durante uma festa na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 21. Que língua você usa quando vai ao culto feito na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 22. Em que língua você ora?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 23. Que língua é usada na pajelança?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 24. Que língua as crianças usam mais?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 25. Que língua os velhos usam mais?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 26. Que língua você usa quando está bravo?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 27. Que língua você fala quando você está sonhando?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 28. É melhor para uma pessoa falar Xerente, Português ou ambas?
 Xerente () Português () Ambas (X)
 29. Que língua você prefere para ler?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 30. Que língua você prefere para escrever?
 Xerente (X) Português () Ambas ()

- 1- Nome: Moacir SrêpawêXerente
 2- Sexo. M(X) F()
 3- Idade. 8-12 () 13-18 () 19-39 () 40 e mais (X)
 4- Ocupação: Pajé
- FACILIDADE LINGUÍSTICA NA LÍNGUA XERENTE**
- 5- Você pode entender uma conversa em Xerente?
 Sim (X) Não() Um pouco()
 6- Você fala Xerente?
 Sim (X) Não() Um pouco ()
 7- Você pode ler em Xerente?
 () Sim Não(X) Um pouco()
 8- Você pode escrever em Xerente?
 () Sim Não(X) Um pouco()
- FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS**
- 9- Você pode entender uma conversa em português?
 () Sim Não() Um pouco(X)
 10- Você fala português?
 () Sim Não() Um pouco(X)
 11- Você pode ler em português?
 () Sim Não(X) Um pouco()
 12- Você pode escrever em português?
 () Sim Não(X) Um pouco()
- USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS**
13. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 14. Que língua você usa na sua casa para falar com adultos?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 15. Que língua você fala com mais facilidade?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 16. Que língua você usa em casa para falar com as crianças?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 17. Que língua você usa em casa para escrever?
 Xerente () Português () Ambas ()
 18. Que língua você usa quando está trabalhando?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 19. Que língua você usa para falar com seus parentes na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 20. Que língua você usa durante uma festa na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 21. Que língua você usa quando vai ao culto feito na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 22. Em que língua você ora?
 Xerente () Português () Ambas ()
 23. Que língua é usada na pajelança?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 24. Que língua as crianças usam mais?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 25. Que língua os velhos usam mais?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 26. Que língua você usa quando está bravo?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 27. Que língua você fala quando você está sonhando?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 28. É melhor para uma pessoa falar Xerente, Português ou ambas?
 Xerente () Português () Ambas (X)
 29. Que língua você prefere para ler?
 Xerente () Português () Ambas ()
 30. Que língua você prefere para escrever?
 Xerente () Português () Ambas ()

- 1- Nome: José Teodoro Sizapi Xerente
 2- Sexo. M(X) F()
 3- Idade. 8-12 () 13-18 () 19-39 () 40 e mais (X)
 4- Ocupação: Ancião líder de metade clânica.
 FACILIDADE LINGUÍSTICA NA LÍNGUA XERENTE
 5- Você pode entender uma conversa em Xerente?
 Sim (X) Não() Um pouco()
 6- Você fala Xerente?
 Sim (X) Não() Um pouco ()
 7- Você pode ler em Xerente?
 () Sim Não(X) Um pouco()
 8- Você pode escrever em Xerente?
 () Sim Não(X) Um pouco()
 FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS
 9- Você pode entender uma conversa em português?
 () Sim Não() Um pouco(X)
 10- Você fala português?
 () Sim Não() Um pouco(X)
 11- Você pode ler em português?
 () Sim Não(X) Um pouco()
 12- Você pode escrever em português?
 () Sim Não(X) Um pouco()
 USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS
 13. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 14. Que língua você usa na sua casa para falar com adultos?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 15. Que língua você fala com mais facilidade?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 16. Que língua você usa em casa para falar com as crianças?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 17. Que língua você usa em casa para escrever?
 Xerente () Português () Ambas ()
 18. Que língua você usa quando está trabalhando?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 19. Que língua você usa para falar com seus parentes na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 20. Que língua você usa durante uma festa na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 21. Que língua você usa quando vai ao culto feito na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 22. Em que língua você ora?
 Xerente () Português () Ambas ()
 23. Que língua é usada na pajelança?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 24. Que língua as crianças usam mais?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 25. Que língua os velhos usam mais?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 26. Que língua você usa quando está bravo?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 27. Que língua você fala quando você está sonhando?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 28. É melhor para uma pessoa falar Xerente, Português ou ambas?
 Xerente () Português () Ambas (X)
 29. Que língua você prefere para ler?
 Xerente () Português () Ambas ()
 30. Que língua você prefere para escrever?
 Xerente () Português () Ambas ()

1- Nome: Absalão Wakmõpte Xerente. Outro nome em xerente: Wabuzakrã.

2- Sexo. M(X) F()

3- Idade. 8-12 () 13-18 () 19-39 () 40 e mais (X)

4- Ocupação: Ancião líder de metade clânica

FACILIDADE LINGUÍSTICA NA LÍNGUA XERENTE

5- Você pode entender uma conversa em Xerente?

Sim (X) Não() Um pouco()

6- Você fala Xerente?

Sim (X) Não() Um pouco ()

7- Você pode ler em Xerente?

() Sim Não(X) Um pouco()

8- Você pode escrever em Xerente?

() Sim Não(X) Um pouco()

FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS

9- Você pode entender uma conversa em português?

() Sim Não() Um pouco(X)

10- Você fala português?

() Sim Não(X) Um pouco()

11- Você pode ler em português?

() Sim Não(X) Um pouco()

12- Você pode escrever em português?

() Sim Não(X) Um pouco()

USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS

13. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?

Xerente (X) Português () Ambas ()

14. Que língua você usa na sua casa para falar com adultos?

Xerente (X) Português () Ambas ()

15. Que língua você fala com mais facilidade?

Xerente (X) Português () Ambas ()

16. Que língua você usa em casa para falar com as crianças?

Xerente (X) Português () Ambas ()

17. Que língua você usa em casa para escrever?

Xerente () Português () Ambas ()

18. Que língua você usa quando está trabalhando?

Xerente (X) Português () Ambas ()

19. Que língua você usa para falar com seus parentes na aldeia?

Xerente (X) Português () Ambas ()

20. Que língua você usa durante uma festa na aldeia?

Xerente (X) Português () Ambas ()

21. Que língua você usa quando vai ao culto feito na aldeia?

Xerente (X) Português () Ambas ()

22. Em que língua você ora?

Xerente () Português () Ambas ()

23. Que língua é usada na pajelança?

Xerente (X) Português () Ambas ()

24. Que língua as crianças usam mais?

Xerente (X) Português () Ambas ()

25. Que língua os velhos usam mais?

Xerente (X) Português () Ambas ()

26. Que língua você usa quando está bravo?

Xerente (X) Português () Ambas ()

27. Que língua você fala quando você está sonhando?

Xerente (X) Português () Ambas ()

28. É melhor para uma pessoa falar Xerente, Português ou ambas?

Xerente () Português () Ambas (X)

29. Que língua você prefere para ler?

Xerente () Português () Ambas ()

30. Que língua você prefere para escrever?

Xerente () Português () Ambas ()

- 1- Nome: Maria Kubadi Xerente.
 2- Sexo. M () F (X)
 3- Idade. 8-12 () 13-18 () 19-39 () 40 e mais (X)
 4- Ocupação: Merendeira
FACILIDADE LINGUÍSTICA NA LÍNGUA XERENTE
 5- Você pode entender uma conversa em Xerente?
 Sim (X) Não () Um pouco ()
 6- Você fala Xerente?
 Sim (X) Não () Um pouco ()
 7- Você pode ler em Xerente?
 () Sim Não (X) Um pouco ()
 8- Você pode escrever em Xerente?
 () Sim Não (X) Um pouco ()
FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS
 9- Você pode entender uma conversa em português?
 (X) Sim Não () Um pouco ()
 10- Você fala português?
 (X) Sim Não () Um pouco ()
 11- Você pode ler em português?
 () Sim Não (X) Um pouco ()
 12- Você pode escrever em português?
 () Sim Não (X) Um pouco ()
USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS
 13. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 14. Que língua você usa na sua casa para falar com adultos?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 15. Que língua você fala com mais facilidade?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 16. Que língua você usa em casa para falar com as crianças?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 17. Que língua você usa em casa para escrever?
 Xerente () Português () Ambas ()
 18. Que língua você usa quando está trabalhando?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 19. Que língua você usa para falar com seus parentes na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 20. Que língua você usa durante uma festa na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 21. Que língua você usa quando vai ao culto feito na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 22. Em que língua você ora?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 23. Que língua é usada na pajelança?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 24. Que língua as crianças usam mais?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 25. Que língua os velhos usam mais?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 26. Que língua você usa quando está bravo?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 27. Que língua você fala quando você está sonhando?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 28. É melhor para uma pessoa falar Xerente, Português ou ambas?
 Xerente () Português () Ambas (X)
 29. Que língua você prefere para ler?
 Xerente () Português () Ambas ()
 30. Que língua você prefere para escrever?
 Xerente () Português () Ambas ()

- 1- Nome: Cleber Wairurã Lima Barbosa Xerente.
 2- Sexo. M(X) F()
 3- Idade. 8-12 () 13-18 () 19-39 (X) 40 e mais ()
 4- Ocupação: Técnico Agrícola
 FACILIDADE LINGUÍSTICA NA LÍNGUA XERENTE
 5- Você pode entender uma conversa em Xerente?
 Sim (X) Não() Um pouco()
 6- Você fala Xerente?
 Sim (X) Não() Um pouco ()
 7- Você pode ler em Xerente?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 8- Você pode escrever em Xerente?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS
 9- Você pode entender uma conversa em português?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 10- Você fala português?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 11- Você pode ler em português?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 12- Você pode escrever em português?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS
 13. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 14. Que língua você usa na sua casa para falar com adultos?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 15. Que língua você fala com mais facilidade?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 16. Que língua você usa em casa para falar com as crianças?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 17. Que língua você usa em casa para escrever?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 18. Que língua você usa quando está trabalhando?
 Xerente () Português () Ambas (X)
 19. Que língua você usa para falar com seus parentes na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 20. Que língua você usa durante uma festa na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 21. Que língua você usa quando vai ao culto feito na aldeia?
 Xerente () Português () Ambas (X)
 22. Em que língua você ora?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 23. Que língua é usada na pajelança?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 24. Que língua as crianças usam mais?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 25. Que língua os velhos usam mais?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 26. Que língua você usa quando está bravo?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 27. Que língua você fala quando você está sonhando?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 28. É melhor para uma pessoa falar Xerente, Português ou ambas?
 Xerente () Português () Ambas (X)
 29. Que língua você prefere para ler?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 30. Que língua você prefere para escrever?
 Xerente (X) Português () Ambas ()

- 1- Nome: Eurides Waiti Xerente
 2- Sexo. M () F (X)
 3- Idade. 8-12 () 13-18 () 19-39 () 40 e mais (X)

4- Ocupação: Esposa

FACILIDADE LINGUÍSTICA NA LÍNGUA XERENTE

5- Você pode entender uma conversa em Xerente?

Sim (X) Não () Um pouco ()

6- Você fala Xerente?

Sim (X) Não () Um pouco ()

7- Você pode ler em Xerente?

() Sim Não (X) Um pouco ()

8- Você pode escrever em Xerente?

() Sim Não (X) Um pouco ()

FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS

9- Você pode entender uma conversa em português?

(X) Sim Não () Um pouco ()

10- Você fala português?

(X) Sim Não () Um pouco ()

11- Você pode ler em português?

() Sim Não (X) Um pouco ()

12- Você pode escrever em português?

() Sim Não (X) Um pouco ()

USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS

13. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?

Xerente (X) Português () Ambas ()

14. Que língua você usa na sua casa para falar com adultos?

Xerente (X) Português () Ambas ()

15. Que língua você fala com mais facilidade?

Xerente (X) Português () Ambas ()

16. Que língua você usa em casa para falar com as crianças?

Xerente (X) Português () Ambas ()

17. Que língua você usa em casa para escrever?

Xerente () Português () Ambas ()

18. Que língua você usa quando está trabalhando?

Xerente (X) Português () Ambas ()

19. Que língua você usa para falar com seus parentes na aldeia?

Xerente (X) Português () Ambas ()

20. Que língua você usa durante uma festa na aldeia?

Xerente (X) Português () Ambas ()

21. Que língua você usa quando vai ao culto feito na aldeia?

Xerente (X) Português () Ambas ()

22. Em que língua você ora?

Xerente () Português () Ambas ()

23. Que língua é usada na pajelança?

Xerente (X) Português () Ambas ()

24. Que língua as crianças usam mais?

Xerente (X) Português () Ambas ()

25. Que língua os velhos usam mais?

Xerente (X) Português () Ambas ()

26. Que língua você usa quando está bravo?

Xerente (X) Português () Ambas ()

27. Que língua você fala quando você está sonhando?

Xerente (X) Português () Ambas ()

28. É melhor para uma pessoa falar Xerente, Português ou ambas?

Xerente () Português () Ambas (X)

29. Que língua você prefere para ler?

Xerente () Português () Ambas ()

30. Que língua você prefere para escrever?

Xerente () Português () Ambas ()

- 1- Nome: Reginaldo Sinãromt Xerente.
- 2- Sexo. M(X) F()
- 3- Idade. 8-12 () 13-18 () 19-39 (X) 40 e mais ()
- 4- Ocupação: Técnico Agrícola
- FACILIDADE LINGUÍSTICA NA LÍNGUA XERENTE
- 5- Você pode entender uma conversa em Xerente?
Sim (X) Não() Um pouco()
- 6- Você fala Xerente?
Sim (X) Não() Um pouco()
- 7- Você pode ler em Xerente?
(X) Sim Não() Um pouco()
- 8- Você pode escrever em Xerente?
(X) Sim Não() Um pouco()
- FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS
- 9- Você pode entender uma conversa em português?
(X) Sim Não() Um pouco()
- 10- Você fala português?
(X) Sim Não() Um pouco()
- 11- Você pode ler em português?
(X) Sim Não() Um pouco()
- 12- Você pode escrever em português?
(X) Sim Não() Um pouco()
- USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS
13. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?
Xerente (X) Português () Ambas ()
14. Que língua você usa na sua casa para falar com adultos?
Xerente (X) Português () Ambas ()
15. Que língua você fala com mais facilidade?
Xerente (X) Português () Ambas ()
16. Que língua você usa em casa para falar com as crianças?
Xerente (X) Português () Ambas ()
17. Que língua você usa em casa para escrever?
Xerente (X) Português () Ambas ()
18. Que língua você usa quando está trabalhando?
Xerente (X) Português () Ambas ()
19. Que língua você usa para falar com seus parentes na aldeia?
Xerente (X) Português () Ambas ()
20. Que língua você usa durante uma festa na aldeia?
Xerente (X) Português () Ambas ()
21. Que língua você usa quando vai ao culto feito na aldeia?
Xerente (X) Português () Ambas ()
22. Em que língua você ora?
Xerente (X) Português () Ambas ()
23. Que língua é usada na pajelança?
Xerente (X) Português () Ambas ()
24. Que língua as crianças usam mais?
Xerente (X) Português () Ambas ()
25. Que língua os velhos usam mais?
Xerente (X) Português () Ambas ()
26. Que língua você usa quando está bravo?
Xerente (X) Português () Ambas ()
27. Que língua você fala quando você está sonhando?
Xerente (X) Português () Ambas ()
28. É melhor para uma pessoa falar Xerente, Português ou ambas?
Xerente () Português () Ambas (X)
29. Que língua você prefere para ler?
Xerente (X) Português () Ambas ()
30. Que língua você prefere para escrever?
Xerente (X) Português () Ambas ()

- 1- Nome: Valdeciano Kasumrã Xerente
 2- Sexo. M(X) F()
 3- Idade. 8-12 () 13-18 () 19-39 () 40 e mais (X)
 4- Ocupação: Chefe de família
 FACILIDADE LINGUÍSTICA NA LÍNGUA XERENTE
 5- Você pode entender uma conversa em Xerente?
 Sim (X) Não() Um pouco()
 6- Você fala Xerente?
 Sim (X) Não() Um pouco ()
 7- Você pode ler em Xerente?
 () Sim Não(X) Um pouco()
 8- Você pode escrever em Xerente?
 () Sim Não(X) Um pouco()
 FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS
 9- Você pode entender uma conversa em português?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 10- Você fala português?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 11- Você pode ler em português?
 () Sim Não(X) Um pouco()
 12- Você pode escrever em português?
 () Sim Não(X) Um pouco()
 USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS
 13. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 14. Que língua você usa na sua casa para falar com adultos?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 15. Que língua você fala com mais facilidade?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 16. Que língua você usa em casa para falar com as crianças?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 17. Que língua você usa em casa para escrever?
 Xerente () Português () Ambas ()
 18. Que língua você usa quando está trabalhando?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 19. Que língua você usa para falar com seus parentes na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 20. Que língua você usa durante uma festa na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 21. Que língua você usa quando vai ao culto feito na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 22. Em que língua você ora?
 Xerente () Português () Ambas ()
 23. Que língua é usada na pajelança?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 24. Que língua as crianças usam mais?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 25. Que língua os velhos usam mais?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 26. Que língua você usa quando está bravo?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 27. Que língua você fala quando você está sonhando?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 28. É melhor para uma pessoa falar Xerente, Português ou ambas?
 Xerente () Português () Ambas (X)
 29. Que língua você prefere para ler?
 Xerente () Português () Ambas ()
 30. Que língua você prefere para escrever?
 Xerente () Português () Ambas ()

- 1- Nome: Lenivaldo Srãpte Xerente.
 2- Sexo. M(X) F()
 3- Idade. 8-12 () 13-18 () 19-39 (X) 40 e mais ()
 4- Ocupação: Diretor do CEMIX
 FACILIDADE LINGUÍSTICA NA LÍNGUA XERENTE
 5- Você pode entender uma conversa em Xerente?
 Sim (X) Não() Um pouco()
 6- Você fala Xerente?
 Sim (X) Não() Um pouco ()
 7- Você pode ler em Xerente?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 8- Você pode escrever em Xerente?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS
 9- Você pode entender uma conversa em português?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 10- Você fala português?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 11- Você pode ler em português?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 12- Você pode escrever em português?
 (X) Sim Não() Um pouco()
 USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS
 13. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 14. Que língua você usa na sua casa para falar com adultos?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 15. Que língua você fala com mais facilidade?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 16. Que língua você usa em casa para falar com as crianças?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 17. Que língua você usa em casa para escrever?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 18. Que língua você usa quando está trabalhando?
 Xerente () Português () Ambas (X)
 19. Que língua você usa para falar com seus parentes na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 20. Que língua você usa durante uma festa na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 21. Que língua você usa quando vai ao culto feito na aldeia?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 22. Em que língua você ora?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 23. Que língua é usada na pajelança?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 24. Que língua as crianças usam mais?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 25. Que língua os velhos usam mais?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 26. Que língua você usa quando está bravo?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 27. Que língua você fala quando você está sonhando?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 28. É melhor para uma pessoa falar Xerente, Português ou ambas?
 Xerente () Português () Ambas (X)
 29. Que língua você prefere para ler?
 Xerente (X) Português () Ambas ()
 30. Que língua você prefere para escrever?
 Xerente (X) Português () Ambas ()

- 1- Nome: Domingos Wawẽkrurê Xerente.
- 2- Sexo. M() F()
- 3- Idade. 8-12 () 13-18 () 19-39 () 40 e mais ()
- 4- Ocupação: Professor do EJA/ aldeia nrõzawi
- FACILIDADE LINGUÍSTICA NA LÍNGUA XERENTE
- 5- Você pode entender uma conversa em Xerente?
Sim () Não() Um pouco()
- 6- Você fala Xerente?
Sim () Não() Um pouco ()
- 7- Você pode ler em Xerente?
() Sim Não() Um pouco()
- 8- Você pode escrever em Xerente?
() Sim Não() Um pouco()
- FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS
- 9- Você pode entender uma conversa em português?
() Sim Não() Um pouco()
- 10- Você fala português?
() Sim Não() Um pouco()
- 11- Você pode ler em português?
() Sim Não() Um pouco()
- 12- Você pode escrever em português?
() Sim Não() Um pouco()
- USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS
13. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?
Xerente () Português () Ambas ()
14. Que língua você usa na sua casa para falar com adultos?
Xerente () Português () Ambas ()
15. Que língua você fala com mais facilidade?
Xerente () Português () Ambas ()
16. Que língua você usa em casa para falar com as crianças?
Xerente () Português () Ambas ()
17. Que língua você usa em casa para escrever?
Xerente () Português () Ambas ()
18. Que língua você usa quando está trabalhando?
Xerente () Português () Ambas ()
19. Que língua você usa para falar com seus parentes na aldeia?
Xerente () Português () Ambas ()
20. Que língua você usa durante uma festa na aldeia?
Xerente () Português () Ambas ()
21. Que língua você usa quando vai ao culto feito na aldeia?
Xerente () Português () Ambas ()
22. Em que língua você ora?
Xerente () Português () Ambas ()
23. Que língua é usada na pajelança?
Xerente () Português () Ambas ()
24. Que língua as crianças usam mais?
Xerente () Português () Ambas ()
25. Que língua os velhos usam mais?
Xerente () Português () Ambas ()
26. Que língua você usa quando está bravo?
Xerente () Português () Ambas ()
27. Que língua você fala quando você está sonhando?
Xerente () Português () Ambas ()
28. É melhor para uma pessoa falar Xerente, Português ou ambas?
Xerente () Português () Ambas ()
29. Que língua você prefere para ler?
Xerente () Português () Ambas ()
30. Que língua você prefere para escrever?
Xerente () Português () Ambas ()

- 1- Nome: Antônio Samuru Xerente.
 2- Sexo. M() F()
 3- Idade. 8-12 () 13-18 () 19-39 () 40 e mais ()
 4- Ocupação: Professor da 4ª série/ aldeia nrôzawi
 FACILIDADE LINGUÍSTICA NA LÍNGUA XERENTE
 5- Você pode entender uma conversa em Xerente?
 Sim () Não() Um pouco()
 6- Você fala Xerente?
 Sim () Não() Um pouco ()
 7- Você pode ler em Xerente?
 () Sim Não() Um pouco()
 8- Você pode escrever em Xerente?
 () Sim Não() Um pouco()
 FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS
 9- Você pode entender uma conversa em português?
 () Sim Não() Um pouco()
 10- Você fala português?
 () Sim Não() Um pouco()
 11- Você pode ler em português?
 () Sim Não() Um pouco()
 12- Você pode escrever em português?
 () Sim Não() Um pouco()
 USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS
 13. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?
 Xerente () Português () Ambas ()
 14. Que língua você usa na sua casa para falar com adultos?
 Xerente () Português () Ambas ()
 15. Que língua você fala com mais facilidade?
 Xerente () Português () Ambas ()
 16. Que língua você usa em casa para falar com as crianças?
 Xerente () Português () Ambas ()
 17. Que língua você usa em casa para escrever?
 Xerente () Português () Ambas ()
 18. Que língua você usa quando está trabalhando?
 Xerente () Português () Ambas ()
 19. Que língua você usa para falar com seus parentes na aldeia?
 Xerente () Português () Ambas ()
 20. Que língua você usa durante uma festa na aldeia?
 Xerente () Português () Ambas ()
 21. Que língua você usa quando vai ao culto feito na aldeia?
 Xerente () Português () Ambas ()
 22. Em que língua você ora?
 Xerente () Português () Ambas ()
 23. Que língua é usada na pajelança?
 Xerente () Português () Ambas ()
 24. Que língua as crianças usam mais?
 Xerente () Português () Ambas ()
 25. Que língua os velhos usam mais?
 Xerente () Português () Ambas ()
 26. Que língua você usa quando está bravo?
 Xerente () Português () Ambas ()
 27. Que língua você fala quando você está sonhando?
 Xerente () Português () Ambas ()
 28. É melhor para uma pessoa falar Xerente, Português ou ambas?
 Xerente () Português () Ambas ()
 29. Que língua você prefere para ler?
 Xerente () Português () Ambas ()
 30. Que língua você prefere para escrever?
 Xerente () Português () Ambas ()

Anexo F

Critérios para a escolha dos informantes

O povo *akwê*-xerente tem uma população total variando em torno de três mil índios distribuídos em trinta e nove aldeias. A FUNAI mantém cinco postos indígenas de atendimento, os chamados ‘Pins’. Entre os xerente, os postos indígenas são cinco: Mirassol, Funil, Brejo Cumprido, Xerente e Rio do Sono. Optamos como base para o aprofundamento deste estudo, apenas as aldeias que compõem o Posto Indígena Xerente, a saber: *Nrôzawi* (Aldeia Porteira), *Dbatekidu* (Salto), Recanto, *Kãwakmõre* (Cercadinho), *Kariu* (Baixão), *Nrôtomwdêhu* (Baixão Vão Grande), *Tsidarãpá* (Varjão) e *Krioharro* (Bela Vista).

O critério de escolha foi a proximidade e distância com o “mundo não-índio”, quer geográfica, quer ideologicamente¹⁸⁷. *Dbatekidu*, além da proximidade com a cidade (dista de mais ou menos 15 Km de Tocantínia), é uma aldeia que tem na pessoa do cacique Valdir *Sitmõwê* um dos maiores interlocutores com os Governantes Municipais e Estaduais, sendo este favorável aos projetos desenvolvimentistas daqueles, obtendo, em contrapartida, apoio em inovações tais como:

1. todas as casas da aldeia construídas com tijolos de alvenaria;
2. luz elétrica em toda a aldeia;
3. grandes roças mecanizadas etc.

Surge no Pin Xerente os grandes movimentos de lutas em favor da garantia de suas terras constantemente ameaçadas de ocupação pela sociedade envolvente (ver 3.2.9). Em aldeias como *Nrôzawi* e *Nrôtomwdêhu* residem indígenas como Isaque *Siminãnkru* e Ribamar *Wêkazate* Xerente, dentre outros, lideranças destacadas na luta pela sobrevivência de seu povo e integridade de sua cultura.

Nrôzawi é a aldeia mais antiga, encontra-se a dezoito quilômetros da cidade e os índios se locomovem para a cidade a pé ou de ‘voadeira’¹⁸⁸ pelo rio. Utilizam também algumas bicicletas de que dispõem, emprestando-as entre si. Não podem contar mais efetivamente com os carros da FUNAI, devido à grande demanda e à difícil manutenção. Resta a opção de uma eventual carona que apareça na aldeia e, em dias de compras maiores, fretar caminhonetes da cidade que acabam por onerar significativamente o orçamento da família que gira em torno de salário mínimo de aposentados. Não raro, o alcoolismo provoca atritos no decorrer destas viagens.

¹⁸⁷ Por proximidade ou distanciamento ideológico com a sociedade envolvente entendemos a aceitabilidade ou a rejeição de mudanças em relação aos padrões culturais preexistentes (normas, idéias).

¹⁸⁸ Denominação para lanchas a motor na região.

Importa, contudo, destacar que não temos notícias que existam variações lingüísticas de caráter diatópicos¹⁸⁹ entre as aldeias assim como, não existem também diferenças nas estruturas físicas, com exceção da aldeia *Dbatekidu* (ver tópico “Disposição das casas nas aldeias”).

Bibliografia etnolingüística

No Brasil, não temos um banco de dados que centralize adequadamente as informações na área de lingüística indígena. É patente o prejuízo resultante de tal conjuntura: a inexistência de um veículo de publicação própria, a não sistematização das informações sobre projetos concluídos ou em processo, corpus gravados ou transcritos, publicações e mimeos, inviabilizam em muito o crescimento do campo de estudos. Não obstante algumas iniciativas bastante elogiáveis (como a produção em 1996 de um guia de fontes sobre os índios em arquivos nacionais p. ex.)¹⁹⁰ e a inegável tendência de crescente organização entre pesquisadores que trabalham com a investigação das línguas indígenas, não temos hoje, todavia, condições de precisarmos o número de trabalhos que já foram feitos sobre a língua xerente.

Em nossa busca, consultamos (sem encontrar quaisquer estudos lingüisticamente relevantes para a nossa pesquisa), os principais centros de estudos científicos das línguas indígenas do Brasil: Setor de Lingüística do Departamento de Antropologia do Museu Nacional –U.F.R.J.; Museu Paraense Emílio Goeldi e Universidade de Campinas – UNICAMP.

Através do Summer Institute of Linguistics (SIL), missão evangélica internacional com identidade oficial de centro de pesquisa lingüística, tivemos conhecimento da existência de alguns trabalhos em xerente¹⁹¹.

Os trabalhos arrolados no Anexo X constituem fonte imprescindível de consulta. Objetos de avaliação e reanálise nos conhecimentos que proporcionam serão devidamente incorporados à discussão que apresentamos no capítulo 4, onde discorreremos sobre a língua xerente.

¹⁸⁹ Falares locais diferenciados devido às distancias geográficas das aldeias.

¹⁹⁰ Projeto de âmbito nacional composto por docentes e pesquisadores da USP/UNICAMP/UNESP no qual tivemos o privilégio de participar na condição de pesquisador e que culminou, com apoio da SR3 – Sub-Reitoria para assuntos comunitários da UERJ, na publicação em 1996 da obra ‘Os índios em Arquivos do Rio de Janeiro’ vols. 1 e 2 coordenada pelo Professor José Ribamar Bessa Freire.

¹⁹¹ Anexo X.

Anexo G

Projeto de auto-sustentação na escola xerente.

Diante do quadro de fome estampado no rosto das crianças na escola, inquieto, resolvi unilateralmente tomar uma iniciativa que suprisse a necessidade alimentar. Assim, encaminhamos a FUNAI um projeto de auto-sustentação na escola. Conseguimos trator, combustível, e aramos a terra, plantamos as ramas de mandioca. Contudo, haveria uma necessidade: a limpeza da roça por parte dos alunos e comunidade. Constatadas as primeiras dificuldades, tivemos a forte convicção de que precisávamos conscientizá-los a respeito da importância da nossa proposta. Mas reuniões eram boicotadas, não apareciam nos mutirões. Com uma visão etnocentrista a respeito do episódio nossa tendência foi taxar de irresponsáveis todos os que deveriam apoiar o projeto. Perdida a plantação, em pleno processo de frustração e aborrecimento, um aluno xerente nos confidência: “Jayme um Clã nunca, nunca, nunca vai trabalhar com outro. É nosso costume...” Eticamente, ficou-nos a impressão de simplesmente estar diante de um grupo faccionado, motivados por sentimentos extremamente egoísticos. Entrementes, num relance percebemos não apenas nossa posição colonialista, mas a própria necessidade de mudança em nossa perspectiva de análise. A indagação era o que na cultura xerente era tão importante, a ponto de fazer com que, a respeito de trabalhos de grupo como aquele um jovem xerente dissesse “nunca, nunca, nunca daria certo...?”.

Anexo H

Jornal o Globo – índios urbanos

CÓDIGO PROTEGE CONSUMIDOR CONTRA DEFEITOS DE FABRICAÇÃO • PÁGINA 28

O GLOBO

80
anos

IRINEU MARINHO (1876-1925)

RIO DE JANEIRO, QUARTA-FEIRA, 14 DE DEZEMBRO DE 2005 • ANO LXXXI • Nº 26.427 • www.oglobo.com.br

ROBERTO MARINHO (1904-2003)

Guerra do tráfico sequestra 7 jovens

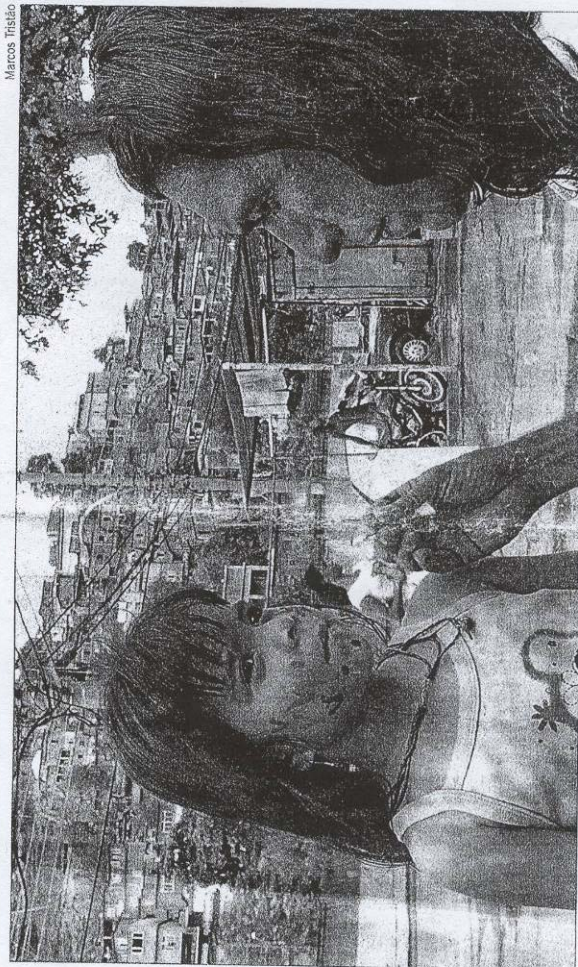
• Em mais um episódio da guerra do tráfico, traficantes de Parada de Lucas, usando fardas da PM, invadiram ontem a comunidade vizinha, Vigário Geral, e sequestraram sete jovens — de 15 a 24 anos — que estão desaparecidos. O delegado titular da 38ª DP, Antônio Carlos Calazans, foi exonerado depois que um menor foi apresentado à imprensa vestindo farda da PM e armado de fuzil. **Página 15**

Além do car

Metade dos índios vive nas cidades

População indígena cresce, ocupando favelas urbanas

• Mais da metade dos índios brasileiros vive em área urbana, mostram dados dos Censos 1991 e 2000 do IBGE. Nas cidades, os índios buscam empregos, mas encontram a pobreza e vivem em favelas. A população indígena cresceu 10,8% ao ano — seis vezes mais que o total da população. **Páginas 12 e 13**



Marco Tristão

A MEMINA Pera é pintada por Chamaki, em projeto de preservação da cultura indígena na Favela Tomás Coelho; a maioria dos índios vive em zona urbana

Anexo H1

12 • O PAÍS

O GL

RETRATOS

Mais da metade dos índios

Empregos e serviços em áreas urbanas atraíram população

Chico Otavio e Soraya Aggege

• RIO E SÃO PAULO. Um estudo do IBGE está sepultando de vez a expressão silvícola, usada durante décadas, para designar índio brasileiro ("Quem nasce ou habita as selvas"). Ao comparar os resultados dos censos demográficos de 1991 e 2000, o instituto concluiu que mais da metade da população indígena do país já vive em áreas urbanas, atraída pela oferta de empregos e de serviços, principalmente no campo da saúde. As condições de vida destes índios, também reveladas pela pesquisa, indicam que eles estão ocupando submoradias, como favelas e palafitas.

— O estudo tirou este índio da invisibilidade — comenta a estatística Nilza Martins Pereira, uma das responsáveis pela pesquisa do IBGE.

O trabalho, inédito no Brasil no que diz respeito a tendências demográficas da população indígena, informa que, em 1991, 75,9% dos índios brasileiros habitavam a área rural e apenas 24,1% a urbana. Uma década depois, a população autodeclarada indígena praticamente estava dividida entre cidade e campo, com um ligeiro predomínio na área urbana (52,2% contra 47,8% dos índios rurais). Do total de 734 mil índios do Brasil, 383 mil moram em áreas urbanas e 350 mil em áreas rurais.



MARIA DA GRAÇA KRIKATI tem o rosto pintado: "Quando cheguei ao

Editoria de Art

Maioria não tem qualificação

• São grupos isolados, famílias ou pessoas, grande parte procedente do Nordeste, vivendo em

Os índios do Brasil



População residente autodeclarada indígena por região/2000

Norte	Nordeste
213.443	170.389
(29,1%)	(23,2%)

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO AUTODECLARADA INDÍGENA POR SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO

Anexo H2

BO

Quarta-feira, 14 de dezembro de 2005

DO BRASIL

Indígenas vivem nas cidades

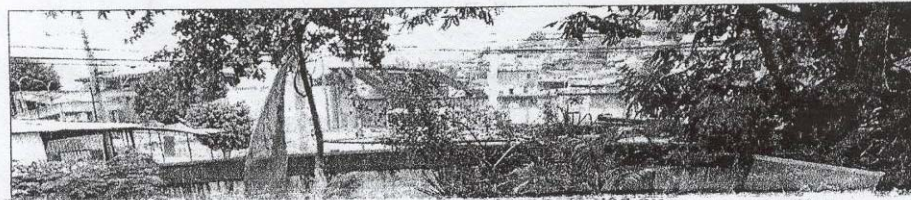
Indígena, mas favelas são o destino da maioria, diz IBGE

Marcos Tristão



Rio, me senti perdida. Passei um sufoco atravessando aquele buraco sem fim", conta, sobre o túnel Zuzu Angel

Marcos Tristão



cando sua sobrevivência por

Anexo H3



RITUAL INDÍGENA no Rio de Janeiro: aldeias urbanas causam estranheza à população da cidade

População indígena cresce em ritmo seis vezes maior que o resto do país

Em uma década, número de índios passa de 294 mil para 734 mil

• Em dez anos, a população indígena brasileira ganhou mais 440 mil habitantes. O IBGE constatou, ao cruzar os censos de 1991 e 2000, um crescimento anual de 10,8% ao ano (294 mil índios em 1991 para 734 mil em 2000), seis vezes mais do que a taxa média anual do resto da população. Para os técnicos do instituto, o salto incorpora muito mais a mudança na autodeclaração de um contingente de pessoas anteriormente identificadas em outras categorias que um efeito demográfico.

Isso significa que, motivados por razões diversas, pessoas que antes se identificavam de outra forma resolveram se assumir, agora, como índios.

— O medo do preconceito, da marginalização, já não é tão grande, principalmente depois de eventos importantes, como a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento e a Constituição de 88 — disse Nilza Pereira, estatística do IBGE responsável pelo estudo.

O médico epidemiologista Andrey Moreira Cardoso reforça a tese, mas acrescenta outros fatores, como a elevada taxa de fecundidade indígena, superior à dos não in-

dígenas, a ampliação de cobertura e acesso dos indígenas aos serviços de saúde disponíveis, contribuindo para redução da mortalidade, junto à elevada fecundidade.

Identidades que renascem

• Andrey destaca ainda um fato marcante na história indígena recente no Brasil: a “reemergência” de grupos indígena nordestinos, anteriormente “diluídos” na sociedade envolvente, reprimindo suas identidades étnicas para minimizarem os preconceitos e discriminações de múltiplas naturezas.

— Eles passaram a se valorizar enquanto grupos étnicos, a partir do fortalecimento do movimento indígena, da instituição de políticas públicas diferenciadas e da valorização progressiva das culturas indígenas.

A idéia de aldeias urbanas ou de territórios indígenas causa estranheza a pessoas que sempre viram os índios como “aqueles que estão nas matas”, principalmente para os que acham que os índios

nas cidades não são mais índios: já são “aculturados” e, portanto, já deixaram de ser índios.

O secretário nacional de Direitos Humanos, Mário Mamede, disse que, além da estrutura material destes povos, é necessário garantir o respeito às etnias.

— Essa gente que acaba sendo expulsa, deixou seu umbigo enterrado em suas terras e no caminho, foi deixando a sua identidade e a sua história. Com isso, ficam diante de um mundo de discriminações— avalia.

Mamede disse que a expansão das fronteiras agrícolas, os massacres e invasões de terras indígenas estão diretamente relacionados à migração indígena para as cidades. Segundo Mamede, em suas ações gerais, o governo federal tem se preocupado em reduzir as desigualdades sociais e raciais no país.

Mamede frisa que em todo o mundo hoje há fluxos migratórios de populações inteiras que vão para as cidades, em fuga das dificuldades e em busca de oportunidades.

— De modo geral, as autoridades não conseguem dar conta dessa demanda— disse o secretário nacional. ■

Anexo H4

cando sua sobrevivência por conta própria. A maioria não tem qualquer qualificação profissional, razão pela qual trabalha na construção civil, emprego doméstico, biscates ou produz artesanato para vender. O IBGE constatou que 70% da população indígena urbana mora há mais de dez anos nas cidades.

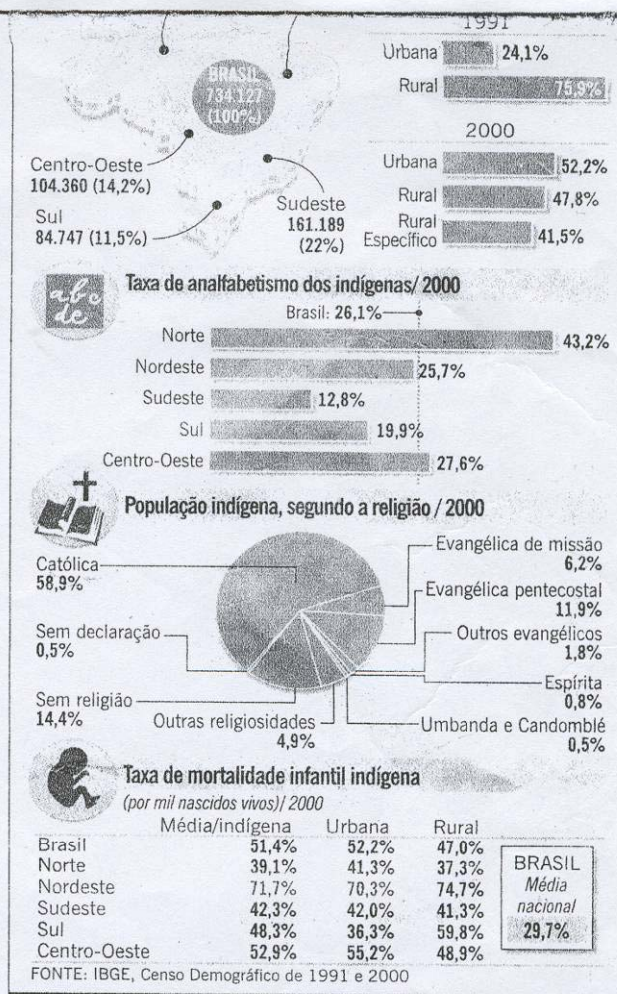
— Quando cheguei ao Rio, me senti perdida. Passei um sufoco atravessando aquele buraco sem fim. Ao sair, a surpresa foi maior. Dei de cara com aquelas casinhas, umas em cima das outras — disse Maria da Graça Xavier Krikati, referindo-se ao túnel Zuzu Angel e à Rocinha, onde se instalou nos primeiros três meses de Rio de Janeiro.

Maria da Graça chegou do Maranhão há exatos 10 anos para trabalhar como empregada doméstica. Três anos depois, conheceu José Guajajara, um índio que também migrou de aldeia maranhense. Hoje, estão envolvidos num projeto de resgate da cultura tradicional dos índios que se urbanizaram, o Centro de Arte e Cultura, dirigido pelo casal na favela Parque Nova Maracá, em frente à estação do metrô de Tomás Coelho.

— Nosso centro é frequentado por pataxós, fulniôs, guaranis, tukanos, apurinás e guajajaras. Muitos, infelizmente, já esqueceram a língua nativa. Mas agora se esforçam para recuperar a tradição — disse José Guajajara.

O esforço terá de ser grande. A antropóloga Maria Elizabeth Bréa, da Fundação Nacional do Índio (Funai), explicou que o índio que saiu para trabalhar na construção civil e aquele que se autodeclarou mantém um vínculo difuso, remoto, quase lendário, com as suas aldeias natais.

Até a pesquisa divulgada ontem, pouco se conhecia sobre a distribuição geográfica dos índios urbanos. Estudos da *Conselho Missionário Indigenista* (Cimi), da Igreja católica, em Manaus, por exemplo, viveriam entre 10 e 30 mil índios de vários povos. Porém, embora a Região Norte ainda concentre 29,1% da população indígena (2000), a pesquisa registrou aumento das participa-



Taxa de mortalidade infantil indígena (por mil nascidos vivos) / 2000

	Média/índigena	Urbana	Rural
Brasil	51,4%	52,2%	47,0%
Norte	39,1%	41,3%	37,3%
Nordeste	71,7%	70,3%	74,7%
Sudeste	42,3%	42,0%	41,3%
Sul	48,3%	36,3%	59,8%
Centro-Oeste	52,9%	55,2%	48,9%

BRASIL Média nacional: 29,7%

FONTE: IBGE, Censo Demográfico de 1991 e 2000

ções relativas das regiões Sudeste e Nordeste.

A população indígena do Sudeste, por exemplo, cresceu cinco vezes nos últimos dez anos e já representa 22% do total, superando a do Centro-Oeste, 104.360 (14,2%), onde fica o Parque Nacional do Xingu (MT). Na lista das 20 cidades com maior proporção de índios, figuram dez capitais brasileiras. A lista é encabeçada por Salvador, com 18 mil indígenas autodeclarados. São Paulo, Rio de Janeiro, Manaus, Belo Horizonte e Brasília estão entre os dez primeiros.

Nas cidades, os indicadores estão sempre abaixo da média dos demais brasileiros que vivem em cidades. Se ficar no segmento cor e raça, estão em desvantagem. Até

na comparação com os índios rurais, as taxas são inferiores. A taxa de mortalidade infantil do índio urbano, por exemplo, é mais alta do que a do índio rural.

Mas isso ainda não motivou políticas públicas para este tipo de índio. O médico epidemiologista Andrey Moreira Cardoso, que trabalha com a questão indígena desde em 1996, disse que a atual Política Nacional de Saúde Indígena prioriza atuação somente à população aldeada.

— Cabe nesse momento uma reflexão sobre a organização da atenção básica nas áreas urbanas, como por exemplo, o Programa de Saúde da Família, que poderia contemplar os indígenas urbanizados. ■

Índios querem parlamento, ministério e royalties

Funai faz consulta nas aldeias para conhecer propostas das tribos, que incluem até criação de partido próprio

Evandro Ebbal

Em nove conferências regionais, que reuniram representantes das tribos locais, os índios apresentaram cerca de 1.200 propostas. Algumas soam um tanto extravagante e com poucas chances de saírem do papel. Na Semana do Índio, em meados de abril, a Funai organiza uma Conferência Nacional Indígena, em Brasília, que irá selecionar algumas dessas propostas que constatarão num documento final.

Os índios querem o direito de escolher não só o presidente da Funai como também outros poderes para nomear e demitir servidores que não atendam à causa. Eles ainda reclamam indenizações por suas terras terem sofrido danos irreparáveis. Querem ser treinados para tirar carteira de motorista. Os guaruláras, de Mato Grosso, querem ser reconhecidos como panteras e os tupi-guarani, do Rio de Janeiro, defendem um exclusivo Parlamento Indígena e sessões eleitorais no interior das aldeias.

BRASILIA. Pela primeira vez na história, a Fundação Nacional do Índio (Funai) foi às aldeias consultar os cerca de 400 mil indígenas do país e coletar suas reivindicações. Ouvir de tudo. Os índios querem cobrar pedágio na entrada das suas terras; pagamento de royalties por serem o melhor biócorredor do mundo; criar o Ministério dos Povos Indígenas; e reivindicam o reconhecimento legal do trabalho dos pajés, curandeiros e benzedores.

Os índios yanomami, macuxi e ticuno — do Amazonas e Roraima — querem ingressar na política. Pedem a criação do Partido dos Povos Indígenas do Brasil (PPIB). Outros etnias, como os panteras e os tupi-guarani, do Rio de Janeiro, defendem um exclusivo Parlamento Indígena e sessões eleitorais no interior das aldeias.

Apelos por mais saúde e educação

Etnias querem partos normais para as índias e incentivo à medicina dos pajés

BRASILIA. O presidente da Funai, Mécio Pereira Gomes, evita condenar a lista de pedidos exagerados apresentados pela comunidade indígena. Ele prefere exaltar a organização da conferência nacional que irá ocorrer e destacar que essa é a primeira vez que eles são consultados.

Segundo Mécio, o documento final, a ser aprovado na conferência, delimitará o campo de atuação política indígena do país.

Os índios querem um novo perfil do indigenista, mais "engajado", que seja alguém que "trabalhe mais no campo e menos no gabinete". O novo indigenista tem que ter

Os índios e suas reivindicações

AMAZONAS E RORAIMA

Yanomami, macuxi, ticuna, Guaraní, Karajá, Mura, Maitena, entre outros etnias

- Reconhecimento legal dos trabalhos dos pajés, curandeiros, benzedores e outros praticantes da medicina indígena
- Criação do PPIB (Partido dos Povos Indígenas do Brasil)
- Terro para os militares para melhor conviver com os índios
- Indenizar os índios por danos às terras que correm suas terras

PARÁ, MARANHÃO E AMPÁ

Guaraní, Kaikó, Jirama, entre outros etnias

- Importar construção de barragens
- Melhorar medicina indígena
- Melhorar infraestrutura de saúde, educação e saneamento
- Criar o SUS para índios em hospitais particulares

PISTONÁIA, ACRE, SUL DO AMAZONAS E NOROESTE DE MATO GROSSO

Castelano, Aguaruní, Maitena, entre outros etnias

- Fomentar o desenvolvimento e produtos indígenas
- Índios no Conselho Nacional de Educação
- Melhorar infraestrutura de saúde, educação e saneamento
- Criação de hospitais indígenas

SÃO PAULO E RIO DE JANEIRO

Guaraní, Karajá, Maitena, entre outros etnias

- Espaço na propaganda do governo nos meios de comunicação
- Melhorar infraestrutura de saúde, educação e saneamento
- Criar o SUS para índios em hospitais particulares

MATO GROSSO

Guaraní, Karajá, Maitena, entre outros etnias

- O indigenista terá que ser "engajado", conhecedor de tudo dos problemas indígenas
- Criar a língua materna nos livros indígenas

POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO SUL

Guaraní, Karajá, Maitena, entre outros etnias

- Parcerias com pajés, identificadas com as questões indígenas
- Criação de museus, igrejas e organizações não-governamentais
- Criação de história indígena no sistema educacional

GOIÁS, TOCANTINS E MATO GROSSO

Guaraní, Karajá, Maitena, entre outros etnias

- Criação de pedágio nas estradas que cortam o interior de terras indígenas
- Assigurar poder de polícia para a Funai, para atuar em espalhões de invasores de suas terras
- Garantir transporte para os pajés
- Pagamento de indenização aos índios cujas terras sofreram danos e hoje estão incultivadas



BRASILIA. O presidente da Funai, Mécio Pereira Gomes, evita condenar a lista de pedidos exagerados apresentados pela comunidade indígena. Ele prefere exaltar a organização da conferência nacional que irá ocorrer e destacar que essa é a primeira vez que eles são consultados.

Segundo Mécio, o documento final, a ser aprovado na conferência, delimitará o campo de atuação política indígena do país.

Debate também sobre a tutela indígena. É unanimidade entre os in-

Anexo H6

inunções de rito — disse Mécio Pereira.

Fumai: índios decidirão sobre documento final

O presidente da Fumai disse que, lendo as reivindicações, pode parecer difícil atender alguns dos pedidos dos indígenas, mas afirmou que na conferência haverá nova discussão e votação pelos índios, que decidirão

Encontro em Brasília vai discutir direitos

Declaração final falará de terras, recursos e indenizações

• BRASÍLIA. Este ano o Brasil será sede, pela primeira vez, da reunião da Organização dos Estados Americanos (OEA) que irá elaborar a Declaração Americana dos Direitos Indígenas. O encontro acontece em Brasília, a partir do próximo dia 21. No texto final do encontro, irão constar os direitos à livre determinação, a terras, territórios, recursos naturais, direito à indenização e direitos coletivos.

Representantes de 34 países no encontro

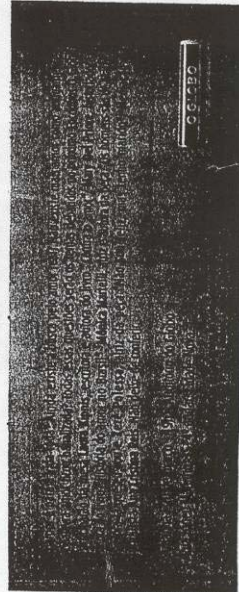
Representantes de 34 países membros da OEA vão participar do encontro. Mécio Pereira, presidente da Fumai, afirmou que a realização do evento no Brasil é uma demonstração de que o país está adotando uma política indigenista que respeita o direito de todas as etnias.

O encontro da OEA irá ocorrer no Brasil porque, em outubro do ano passado, o presidente da Fumai apresentou ao Conselho dos Povos Indígenas das Américas, na Guatemala, essa solicitação. Representarão o Brasil 40 delegados indígenas, além de dirigentes da Fumai e do Ministério das Relações Exteriores. ■

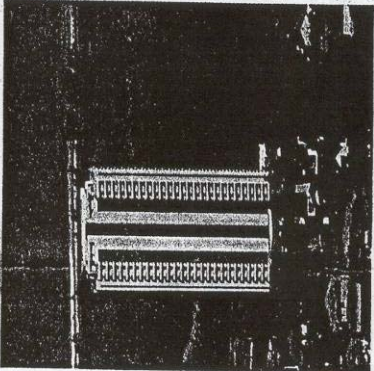
Na área de saúde, os indígenas querem que suas medidas sejam submetidas somente ao parto normal. Reivindicam cotas do Sistema Único de Saúde (SUS) em hospitais particulares e, ao mesmo tempo, incentivo à medicina tradicional e remuneração dos palés, dos xamãs, dos curandeiros e das benzedeiras.

Na educação, os índios afirmaram que a compreensão da tutela varia de cada etnia. Há 225 etnias diferentes no país.

— A tutela é um instrumento de proteção, a mais. Há índios com variações de compreensão diferenciadas. Uns precisam de mais proteção que os outros, mas a inclusão dos índios na sociedade acabou — afirmou o presidente da Fumai. ■



NÃO EXISTE OPORTUNIDADE IGUAL.
Apartamentos prontos, sem juros pelo preço à vista, em um dos melhores pontos do Rio.



COND. PEDRA DE ITAUNA, BARRA

- 4 suítes
- 165 e 199 m² de área privativa
- De frente para a reserva e o mar
- Balsa de acesso à praia
- Segurança total, muito verde e lazer
- Visite o apartamento decorado

Stand de Vendas
Av. das Américas, 11.365

3 anos sem juros pelo preço à vista
OU
Financiamentos em até 7 anos



Anexo I

Entrevistas com os informantes¹⁹²: *Wawēkrurê, Samuru e Kase*

Entrevista a Pedro *Waikainê* Xerente. Outro nome indígena: *kase*

D- “Nós estamos aqui na, *Nrôzawi*, na boa presença do *Kaze*, um amigo de longa data, um exemplo particular, pra mim, de determinação, de superação de dificuldades, uma pessoa que enfrentou todo tipo de dificuldades mas que hoje tem a alegria de estar cursando a Universidade Federal do Estado do Tocantins, a faculdade de Pedagogia, é, indo para o seu, terceiro, terceiro período? Primeiro, primeiro ano né... perfeito. E, o *Kaze*, ele contava ã... das dificuldades né, falava um pouquinho e eu gostaria que ele mesmo disesse, como é que foi essa trajetória escolar dele

I1. Pois não é, em 2000 eu comecei a estudar da aldeia pra cidade. Saia quatro hora da tarde mais ou menos, chegava ã, seis horas, seis e meia. Do colégio. E de sete até as onze, de onzã completa inda voltava de bicicleta da aldeia.

D- Da cidade de Tocantínia pra aldeia. Superp. Todo dia de Bicicleta.

I1. Todo dia de bicicleta.

D- Rapaz!

I1. E a gente chegava, mais ou menos, meia noite e meia, ou uma hora da manhã. Superp.: “eu sei” – quando chuvia muito, muita lama, e vinha no escuro mermo.

D- Vinte e quatro quilômetros...

I1- É, eu rodei dois anos...

D- E até perigoso né: Com *Huku* (onça)...

I1- Perigoso de qualquer tipo de de de SUPERP.: “e, *amke*”, - *huku*... o a pessoa estranha também né... mas aí eu consegui dois anos, com as dificuldades mas eu, terminei, o ensino fundamental

D- Você não terminou antes porque você tinha que sustentar a sua família né, seu pai faleceu,,,

I1- É antes eu fiquei assim é sustentando o meu irmão, o meu pai faleceu né... e daí

D- Aí você assumiu de estudar em Tocantínia

I1- É eu assumi de estudar em Tocantínia porque surgiu oportunidade de eu estudar

D- Aí terminou o segundo grau.

I1- Terminei o segundo grau

D- E como é que você eh, como é que você foi pra faculdade, como é que foi isso?

¹⁹² Ver quadro informativo dos informantes no cap 1.4 – Cenário etnográfico e procedimentos de análise.

I1- Olha foi assim – Eu, trabalho como agente de saúde SUPERP.: “Ah! tá, você arrumou trabalho de agente de saúde” SUPERP.: “agente de saúde” – SUPERP.: “pra pode sustentar a família” SUPERP.: “a família” SUPERP.: “pra poder estudar” SUPERP.: “é pra pode estudar” SUPERP.: “na roça não dá” SUPERP.: “é, num dá”

I1- Aí eu fiquei pensei, não, seu não fizer a minha parte, se, tenho a oportunidade, mas se eu não fizer a minha parte, isso não vai acontecer. Eu entrei né. Fiz a, a prova de vestibular, e aí eu consegui, passar.

D- Mas é, foi fácil entrar pra agente de saúde?

I1- Foi não porque eu tive que, é... eu tive que também é... disputar né, com dezessete candidatos

D- (risos) que isso... Uma vaga?

I1- Pra uma vaga. E tem alguns que tavam com es, é, é, iscolaridade di, mais alta que eu, sexta, oitava, e até minha subrinha, que ela até terminou a, o técnu enfermagem. Mas aí eu tive essa portunidade... eu pensei de depois eu estudar né, sustentar com esse salário a minha família e depois estudar né, crescer no conhecimento.

D- E aí hoje você está na Federal do Tocantins fazendo pedagogia?

I1- Pedagogia.

D- Mas ainda sobe de bicicleta aquele distância todo de Tocantínia?

I1- Ainda to continuo a dificuldade também que é di chegar até lá na na na faculdade INAUD:

D- Agora quando você foi estudar de forma tão acelerada no Frei Antônio em Tocantínia, é, a língua portuguesa foi um desafio muito grande pra você?

I1- Eu acho sim... porque aqui na aldeia, onde nós mora né, a educação já começa diferente, que tem que, ta mais aprendendo a nossa língua, escrever, enquansiqui, o português é difícil assim pra enta compreender, e quando nós saimo da aldeia pra estudar, e isso a genti enfrenta muita dificuldade; e eu como, que eu to cursando pedagogia, eu tenho um dificuldade assim, que eu, enfrento.

D- Ainda hoje na faculdade...

I1- Ainda hoje na faculdade; porque lá agora não, o professor não vai pensar “ Não! aquele lá é índio, agora nós vamos ter que, explicar da maneira que pode entende!!! Então isso pra mim assim é preocupante porque, o aluno que ta na aldeia já, pode ta se preparando a língua portuguesa porque lá, fora vai ter mais, e acelerado também porque, aqui pra nós o professor explica, amanhã também pode já voltar com essa matéria também perguntando, lá, não, lá, assim, hoje tem a matéria amanhã já tem outra matéria, e aí pra nós é sempre também, tem essa dificuldade eu...

D- Então você acha que o ensino de língua portuguesa na aldeia já vai ajudar muito o *Akwe* quando ele estiver na faculdade.

I1- Isso, é porque, já, vai se preparando daqui da aldeia...

D- E na aldeia o professor teria a preocupação de saber que ele está ensinando português pra *akwe*).

I1- Pra *akwẽ*. Agora o problema é que, o aluno sai da aldeia pra cidade porque, os professores são *akwe*); esses *akwẽ*, estão com a escolaridade baixa. Tem uns de quarta série; e aí, esse professora não dá conta de explicar português, fala, faz a frase e tudo né... e aí, o aluno vai ta saindo fraco!

D- Mas agora com o ensino médio na aldeia, o professor *ktuanõ* na aldeia, aí já, já melhora né... porque ele vai ter português com *ktuanõ* na aldeia né.

I1- É...isso, é também né, tem que, basea com a cultura né... porque a língua portuguesa é muito importante lá fora, e a nossa cultura, (...) É assim a gente ter mais conhecimento é, como professoru, pra, próprio nossos, os *akwẽ*, pra que eles também tenham, assim o conhecimento que o professor contribui com os aluno, e que daqui amanhã, ele pode ada com o conhecimento aquilo que aprendeu na sala de aula, ah, ah a metodologia que o professor adquiriu né, então isso ajuda também o aluno a compreender qualquer português que ele vai ouvir, é, no caso assim, do próprio, do governo, do deputada, ou então até o professor quando se fala, em matéria, isso aí ele já, ta por dentro; agora o que eu acho o português assim, aprendê as duas línguas, nós sabemos falar, mas nós não sabemos é escrever a nossa língua então isso também tem que crescer junto com o português, porque, pra não, a gente perder a nossa língua, porque a gente se prepara pra que amanhã também nós podemu estar assim defendendo o próprio, o nosso parente, pode haver algum problema, então isso é muito importante que eu, a minha preocupação é isso, que, não só a mim aqueles que tão vindo atrás de mim também possam ta com esse pensamento, pra que amanhã, o próprio, nossos *akwe* sai daqui povo já preparado e lá fora já pode ta aprendendo mais, então isso que eu penso né...

D- Então você, você acha assim, que, é..., deixa eu ver se eu estou entendendo e se eu estiver entendendo errado você pode falar “não não é isso que eu estou dizendo não” é, você, você está dizendo assim que o: “tem que aprende a escreve em xerente” – isso muitos não sabem escrever em xerente eu acho até porque foram, aprenderam a escrever em português. Já, já houve isso né?

I1- Já! É por que, pra nós, ainda, não assim, muitos já, também já sabe escrever; agora tem que usar mais a nossa língua, até na sala de aula, escrevendo, pra, senão misturar também porque as vezes o, algumas crianças já, assim, querem misturar o português com a nossa língua, então isso também, o próprio o professor tem que separar, português com a nossa língua, que a língua xerente só aquele que pode falar em português, é só em português, então isso é importante que a gente, não podemos perder.

D- Então, ser alfabetizado em *akwẽ*, mas não apenas a alfabetização, tem que continuar lendo e escrevendo em *akwẽ*. Agora, aí, é claro que falta é, material didático pra pessoa ta lendo em *akwẽ*, não tem?

I1- Não tem!

D- Não tem, eu sei... Agora, em língua portuguesa, você diz que é importante aprender mas não é só prá falar com a pessoa de Tocantínia...

I1- Isso!

D- É um português que te ajude a dialogar, a compreender, o professor universitário, o administrador da FUNAI, ou seja, um português que permita representar o povo e mesmo a própria pessoa lá fora, com aqueles que são autoridades, e que falam um português “diferente” SUPERP.: I1- “É...”- do português da pessoa simples da cidade de Tocantínia. Eu entendo isso... E você diz que a importância de estudar a língua *akwẽ* e a língua portuguesa, separado, é porque as “*aikde*” estão misturando as duas línguas.

I1- Estão.

D- Você já vê isso na aldeia?

I1- Já! Porque quando, até jovem, quando eu pergunto assim até na minha língua, as vezes ele pode até me responde assim que, não, assim, fala bem mas ele acaba falando em português né... então isso é, a gente se preocupa né...

D- Agora você pretende com essa, com esse curso, ajudar a escola trabalhando o quê? Material didático, vai escrever sobre mitos, o que você está pensando? No curso de Pedagogia? não pensou ainda?

I1 – É que eu assim, ainda não escolhi o, o SUPERP.: “A linha” – a linha, pra eu ta, dize assim, com o pensamento, o ponto daqui pra eu ta, já pensando; porque agora que eu já não to no primeiro, então a partir do segundo eu vo ta, é... já pensando: qual o assunto que eu vo ta SUPERP.: “tratando” – é tratando pra que amanhã eu posso ta ajudando aquele tipo; vai se aproveitada na aldeia.

D- É, eu até diria *Kaze*, você trabalha com a saúde, você pode, é, até da uma sugestão – todo conhecimento que o *akwe*) tem da medicina, do próprio *akwẽ*, dos remédios, caseiros, do

mato, uma maneira disso ser, também, registrado e passado né, de mãe pra filho, pra não perder também, ou seja, uma maneira de sustentar o conhecimento. Por que eu, eu estou até preocupado porque alguns de mais idade né, de mais idade, tão até, assim falando “ah os mais novos agora, que se for pra fazer uma casa ele não sabe, se for pra caçar ele não sabe, se for pra cantar ele não sabe, fazer discurso ele não sabe...” quer dizer, alguns estão assim até manifestado preocupação em manter a cultura, os costumes, estão preocupados... que só quer saber de televisão, e de jogar bola... hoje mesmo o Raimundo Vicente falava isso – eles só querem bola – mas pensar a festa indígena, pensar que não tão querendo, então você na pedagogia, mesmo na área de saúde, você pode fazer um estudo de preservação desse conhecimento da área de saúde, e mostrando também a diferença desse, da saúde indígena, como trabalha, e como trabalha o *Ktuanõ*. A diferença e, cada uma como serve em cada momento né... então é só uma idéia que vai ser, mesmo na pedagogia, pode ser assim muito importante pro *akwẽ*... Fico feliz porque sei que você, tem na sua trajetória, a trajetória de alguém, de um *akwẽ* sério, determinado, e que sabe onde quer chegar, e sendo a pessoa que é , o amigo que você é , então a nossa palavra é só mesmo no sentido de dizer que você fique firme, continue, falta pouquinho... (risos) porque daqui a pouquinho você vai ser ai um grande líder, um bacharel aí, alguém formado em curso superior e ajudando ao *akwẽ*.

Eu sei que você é o tipo da pessoa que não faria nada pra si mesmo mas tudo pensando nos filhos, na família , na aldeia, no povo, eu sei que você é esse tipo de *akwe*). Então *psedi*, obrigado pela sua palavra e nosso objetivo é de alguma maneira procurar contribuir para que futuramente outros *akwẽ* que estão estudando português possam, o quanto antes, dominar essa língua portuguesa da melhor maneira possível, sem muitos traumas, sem muitas dores, porque a gente sabe que são línguas distintas, né, e maneira de ver as coisas- não é isso?- e o mundo de forma distintas. Então saiba que lá do Rio de Janeiro, longe (risos), mas alguns professores, doutores, eles estão de lá , sabendo da realidade do *akwe*), por aquilo que a gente pesquisa, por aquilo que a gente fala, e lá de longe, com certeza eles estão torcendo pra que os *akwẽ*, todos eles, os que estão fazendo faculdade e tudo, pra que alcancem o objetivo, pra bem do povo xerente.

11- Isso é, o que a gente tem assim já pensando né, porque o *akwe*, próprio nosso *akwẽ*, precisa de alguém pra ta ajudando né, e a já dua semana atrás eu tive até numa reunião lá na minha faculdade tipo um seminário que já discutiram em Palmas porque isso, a cota, ainda pra nos é uma discriminação né, porque não podia coloca uma cota assim,, podia ta assim, quem conseguia passar, uns três ou quatro, isso ai podia ta se ingressando porque passou não é, na prova, agora vamos supor, esse ano, igual ta fazendo são , daqui mesmo do xerente, são me

parece que trinta candidatos, estado, ao todo, me parece que são, nu sei se é, centro e doze parece, candidatos já, é, cada candidato tem seu escolha de curso, então isso eu até questionei lá, eu questionei com as pessoa de lá que é assim que, administra lá o prova, a universidade ne, foi o que eu falei pois pra nós é difícil porque, talvez tem dez candidatos, tão querendo fazer pedagogia “não mas só tem” SUPERP “duas vagas”, só duas vagas - não passaram quatro, “vamos ter que escolher só duas, porque aqui só tem duas”. E aí eu acho que isso aí não é certo, não to de acordo com a quantidade “não se tem dez, passou cinco é cinco”, pra ta ingressando na Universidade, então isso até eu, estarei lá né, eu perguntei ao coordenador “o que é que o senhor acha, essa parte?” “não tem muita gente aqui que não acha bom” não a pra nós continua não achando bom, eu, eu to aqui pra que prova os que estão vindo atrás de mim, que possa fazendo em não se pensar “puxa, será que, nós somo dez, não sei quem é que vai conseguir”, não, não tem quantidade, passou dez, talvez o dobro, vai ta ingressando, então isso que meu pensamento é isso, meu objetivo é isso, de lutar pra que o meu povo também tenha assim, a participação também... eu nunca assim, eu sempre desde quando comecei o meu estudo eu nunca pensei assim “não, eu acho que eu vou parar, não” nunca pensei. Eu, passa por essa dificuldade, e continuo com essa dificuldade mas nunca desanimei, não, eu tenho que vencer essa dificuldade... assim que eu, pode não, pode as vezes não aparecer mas daqui amanhã também aparece, mas pra eu não desanimar não posso assim pensar, porque isso, não só para mim, eu sei que para mim vai servir muito, vai servir também pro meu povo assim também, vai contribuir com eles. Então, é isso né...

D- E você, por falar em discriminação, é..., o não domínio do português, ainda aumenta mais o preconceito né?

I1- Ainda aumenta mais o preconceito

D- É outra pressão que vocês sofrem né?

I1- É, é outra pressão que a gente sofre assim di di, porque SUPERP.: “imagino” as pessoas não, assim não, parece que assim ah, hum, vamos dizer que o akwe já “não tem dez anos que eles tão aí já” porque ainda são uma nação que foi assim que nos organizamos tudo é, mas, então é isso é, as próprias pessoas, as autoridades INAUD: ... O estudo pra nós, não só pra mim mas pra nação em geral, precisa de adquirir esse conhecimento pra que amanhã também a gente tenha, o domínio do português pra que, não só na área de pedagogia hem SUPERP.: “Qualquer área” – em qualquer área

D- Mas deve ser uma pressão muito grande né, você levantar, numa assembléia, numa reunião, e falar de algo do seu povo, e falar em língua portuguesa (risos) deve ser um desafio né?

I1- É isso é, um desafio muito grande pra mim assim, porque eu, que eu to começando aqui fora, aqui fora assim um, uma tipo um, uma reunião, ou então trata assim de um objetivo que eu pensa aqui, pra, pras pessoa ta escutando então isso também SUPERP.: “assusta” - assusta

D- Mas você não se intimidou, falou, SUPERP.: “falei sim”- foi lá e falou

I1- Falei pro grupo assim que, cada grupo tem o seu né, até o próprio professora né ele é, antropologia, ele não ela, até assim, essa parte ela teve assim idéia de me ajudar também... se eu falar hoje, começar eu falar hoje, amanhã tem mais dois mais três... então Célio isso é pra mim assim desafio, a gente tem que enfrentar mesmo (risos)

D- Mas vai valer a pena... acho que a gente já, da mesma maneira como a gente já enfrentou lutas aqui na aldeia né, outras lutas, essa luta do estudo, também vale a pena, do conhecimento, vale a pena porque vai chegar uma hora, esse é o ideal que a gente busca né, vai chegar uma hora em que toda a informação, todo o espaço, todo o conduzir do povo, vai estar na mão de vocês mesmos que estão hoje pagando um preço, para ter a condição de liderar esse povo. Então parabéns *Kase*, e eu não sei se você quer falar assim alguma coisa lá para os professores -em *akwê*- (risos) , são professores... na realidade o curso assim, muito próximo de pedagogia né, letras, história, esses cursos estão muito próximos né... fala alguma coisa pra eles assim, porque o trabalho deles lá também é importante porque a cada dia, vai, Brasil, o país, vai tomando conhecimento de outros brasileiros, indígenas, que estão ocupando os seus espaços e que estão, como você mesmo fez lá, na universidade, reivindicando os seus direitos, como cidadãos brasileiros, se organizando, para que sejam respeitados naquilo que julguem de merecimento. Então fala algo pra eles em *akwe*, e depois você diz em português só rápido assim o que você falou.

I1- [“ “] : Então o que eu falei em minha língua, não só eu como índio, mas os povos do Brasil também pode estar nesse desafio né, que, nós não sabemos em que mês, em que ano, em que dia mas, podemos vencer esse desafio. Isso que eu to, é, levando, essa dificuldade, também que eles podem estar talvez enfrentando mas que não pode desanimar. Então a minha mensagem é só isso também que eu falei ...

D- Ta *psêdi!* E, no que depender da gente, estamos juntos nessa caminhada e aquilo que a gente pude fazer pra animar, então conte conosco. *Psedi*. Obrigado.

I1. Nada

Entrevista a Domingos *Wawêkrurê* Xerente.

D- *Nhane pai nsize?*

I1- Domingos *Wawêkrurê*.

D- *Wawêkrurê* Xerente. Domingos ele tem uma especificidade, algo muito legal, porque ele é professor na escola indígena e aluno em outra. Então nós vamos procurar saber do *Wawêkrurê* quais são as suas experiências como professor, e enquanto aluno.

I1- Vou falar um pouco aqui do meu trabalho, sou um professor mas ao mesmo tempo sou aluno também, estudo um pouco distante, muito cansativo também, saio daqui onze horas pra estudar, chego aqui de volta seis e pouco por aí assim, tem que tomar banho, tem dia que saio sem jantar pra trabalhar, chega aqui no colégio tem que preparar algum trabalho, quando chega a minha hora de dar aula, assim vou levando com, com dificuldade, mas tem que enfrentar; que, assim, o início do meu trabalho como professor foi assim de muito dificuldade, dá aquele frio na barriga, pra falar assim, muita gente olhando, SUPERP.: “*akwê* tudo olhando” (risos), é, e aí, mas foi indo foi indo, até que assim acostumei um pouco aí, eu falo assim explico o que escreve lá, o que que está escrito lá e pergunto assim se todo mundo tá entendendo, aí uns falam uma palavrinha que, aí eu fico assim meio desconfiado se estão entendendo ou não, aí eu continuo também que, assim eu, na frente né, que aí, mas tem dia que, que eu fico assim, muito cansado assim, aí tem dia que os professor passa um trabalho, também eu, deixei de trabalhar terminar os trabalhos deles, aí porque tem dia que o da aula assim, quatro aulas num dia, quatro aulas, aí, com, assim com a minha experiência eu elaboro, pego alguns assim, verbo do dicionário, assim eu elaboro...

D- Você trabalha com, ensinando *akwê*, né, esses alunos eles vêm de várias aldeias né, pra cá?

I1- Sim, lá do salto né, e aí, tem gente do Vão Grande também, do Varjão, mas, uns que mudaram pra outra aldeia, desistiram, mas uns estão vindo, continuo vindo

D- Agora eles tem dificuldade assim, pra aprender xerente?

I1- Tem alguns tem porque, alguns, assim, estudaram, sem assim, sem estudar a língua *akwe*, aí quando vem pra cá, tem dificuldade assim pra escrever, entender

D- Então eles começaram a aprender a escrever mas não em *akwe*, ou seja, foram alfabetizados em

língua portuguesa. É isso?

I1- Sim.

D- E aí tem dificuldade SUPERP.: “tem estudar” - em aprender xerente SUPERP.: “*akwê*, xerente porque” Agora, eles não tem, deixa eu entender, eles não, vocês, você é aluno lá na... qual escola é? qual o nome lá?

I1- CEMIX *WARÃ*

D- *Warã* é um lugar...?

I1. É um lugar que o todo mundo se reúne assim... que é pra todos

D- Onde havia as iniciações né?

I1- Sim

D- Interessante colocaram o nome da escola de *Warã*. E... lá você ta concluindo o ensino médio?

I1. Ensino Médio

D- Agora, é, mas lá não tem, eu ouvi que lá tem aula de *akwẽ* lá?

I1- Tem, tem...

D- E como é que pode se eles não, não... tem gente lá com dificuldade ?

I1- Tem, a maioria também tem dificuldade lá...

D- É rapaz...

I1- Tem dificuldade pra fazer duas frases em *akwẽ*, tem uns que não consegue; mas eu como aluno lá, eu tem assim facilidade de, é assim monta um texto assim, um texto assim com facilidade. Isso é, pra mim é uma vitória assim, mesmo que eu não sei muito bem assim em *akwẽ* mas, pra mim é um...

D- Mas ainda sabe mais do que a grande maioria, porque não tiveram contato mais direto com a língua indígena. Quer dizer... mas com o português? E com o português, esse pessoal?

I1. Com português também, não tão assim, tão difícil mas... eu mesmo assim, eu tenho assim, tem umas palavras em português eu tenho que ir pro, dicionário; pra pesquisar, o que que significa aquilo lá porque, assim, tem umas palavras que abre pra mim que eu não entendi. Aí tem que ir pro dicionário.

D- Agora deixa eu, eu to pensando aqui alto, é difícil, é muito difícil, escrever em xerente, pra eles; é difícil, não tão difícil mas é também difícil, escrever em português. Né?

I1- Sim

D- Agora eu te pergunto: então, ainda ta mais pro lado do português do que pro lado do xerente. Você, você não nu, essa mistura, essa proximidade de língua *akwẽ* e língua portuguesa, você não fica preocupado que a língua *akwẽ* fique prejudicada não? Você está vendo assim, é, o português, de alguma forma ameaçando o *akwẽ*, a língua? Como é que você vê isso?

I1- Não eu acho que, mesmo tempo tem que levar os dois né, porque português é muito importante, também *akwẽ*, e hoje é pra mim é o principal assim, pra os *akwẽ*; crescer no conhecimento assim principalmente a escrever, escrever carta assim, a um amigo assim, *dawaptokwa*, *daseparkwa*, isso pra mim é muito importante que, assim pra, pra todos aprenderem, que, escrever com facilidade,

lê com facilidade, porque uns em *akwẽ* também é assim encoberto, quando a pessoa escreve assim um texto, tem que pensar um pouco assim pra entender melhor, o que que ta escritá lá, assim tem que interpretar bem também o texto em *akwẽ*.

D- Então o português ele não é uma ameaça, desde que trabalhe as duas línguas?

I1- Não, eu acho que não, SUPERP.: não é uma ameaça...

D- Agora você tem observado, as pessoas, assim, o *akwẽ*, quando ele esta falando lá no rádio, ta falando lá na aldeia, ele já tá usando o português junto?

I1- Sim, com certeza SUPERP.:” (risos) eu vi isso”. Começa a fala em *akwẽ*, de repente aparece em português e ai depois continuo falando em *akwe*) e ai depois entrou em português

D- Isso na aldeia?

I1- Na aldeia

D- Só entre *akwẽ*?

I1- Só entre *akwẽ*. E ai também é assim, muito preocupante também porque, muitos, os *akwẽ* já perderam assim falar correto, falam assim, assim um pouco trapaído, que se a pessoa ouvi bem mesmo assim, se presta atenção, no que a pessoa ta falando, fala assim atrapaído assim, não sai bem assim o que é pra ser pronunciado, assim, assim português também, uns bem estudado fala correto, fala assim muito bem, mas uns que é criado assim no mato fala assim, palavras baixo, custam fala

D- (risos) Que dize você vê também entre o *akwẽ*, aquele que estuda, que esta estudando *akwẽ*, que já ta la no ensino médio tendo aula de *akwẽ*, esse já fala de um jeito diferente daquele que nunca estudou, que, não é isso? Agora a mesma coisa no português: você vê que a pessoa, você ta dizendo que a pessoa que trabalha lá na roça, do *ktuanõ* é diferente do prefeito, quando o prefeito fala. Né? Agora, do português você pretende estar, é, falar, porque você tem o desejo de fazer... qual faculdade é...?

I1 Pedagogia

D- Pedagogia. Você quer trabalhar com escola não é, muito bem, como professor, legal hem, creio que você vai ajudar muito o *akwẽ*, agora, que português você pretende falar, você pretende falar, ou o que que você vê o povo, os alunos, que estudam português, eles querem falar o português da pessoa assim simples da cidade, ou vocês querem falar o português das autoridades, do do do presidente da FUNAI, do deputado, do prefeito... que português é esse que vocês querem dominar?

I1- O meu pensamento é, assim mesmo tempo fala os dois. SUPERP.: (risos) ~”você quer tudo né” ? Eu quero assim, assim no sertão mesmo tem que falar de outra maneira né, mas quando falar ou conversar com autoridade tem que falar de outro jeito que, que é assim que,

com respeito né, que, assim, entender melhor também porque português é assim, um pouco difícil, muito difícil mesmo pra nós, por isso eu to com o pensamento de eu lá na frente pra que um dia possa chega lá assim, fala muito bem mesmo português, entende melhor, porque quando autoridade, uma autoridade mande um documento para área indígena, escreve muito assim, palavras muito difícil, se os akwe não tiver preparado não entende aquele lá, é muito difícil pra entende e fala ao povo, por que maioria que mora na aldeia não entende português. Eu to com esse plano, to com esse projeto, para que um dia eu possa ajudar os *akwẽ*, *akwẽ*, e mesmo tempo também *akwẽ*, assim, por isso que eu escolhi esse curso, se Deus quiser que eu vou passar, to querendo estuda assim, vou ta em cima disso ai porque, tem que, como lhe falei lá no CEMIX, eu tem que, tem que enfrentar o morro a montanha e subi, pra que posso, um dia posso ta la encima, enxergar melhor (risos)

D- Agora Domingos é, você como professor de *akwẽ*, como aluno de português, né lá no *Warã*, você tem sentido muita dificuldade nos professores de português, no material que eles trabalham, quer dizer, como você como aluno tem visto isso ou se não você seus colegas *akwẽ*, como é que eles estão sentindo as aulas de português no último ano do ensino médio?

I1- Oia, queria dizer o seguinte que, lá os conteúdo que ta sendo passado eu tenho gostado assim, e, é como se fosse assim revisão, desde quinta a oitava, que ta sendo assim revisado. E eu to gostando assim que, alguns eu entendo melhor mas alguns eu não entende assim pra, assim tem que perguntar o professor o que que ta escrito, principalmente assim gramática em português, sempre falo lá, o professor nosso que, português enrolado que eu, costume fala, assim

D- Agora e os outros alunos, eles ficam com muita dificuldade de acompanhar as aulas de português?

I1- Tem, tem, alguns, lá na minha sala mesmo tem, alguns que, já é o último ano mas assim, no meu ver, eu acho que ta num quinta a oitava série ainda. Quando o professor vai ditar assim, não consegue assim acompanhar bem... eu acho assim no meu modo de pensar, que aquele lá, não é falando mal mas, eu vejo assim a dificuldade.

D- Do professor de português. Se esse professor de português soubesse um pouco do xerente, da estrutura da língua xerente, ajudaria será?

I1- Muito, 100%. Ajudaria 100%. Principalmente os que estão na quinta a oitava, que tem assim muita dificuldade pra entender melhor, isso ajudaria sim, 100%.

D- E branco, *ktuanõ*, que conheça as duas línguas, tem pela aldeia quantos?

I1- O que eu conheço bem são duas, duas pessoas, que ensino o *akwẽ*, e me ensino, que ensino aos professo também, e assim como, quer dizer o seguinte, me alerta pra eu volta pra

sala de aula, ai me matriculei lá no Frei Antônio, eu enfrentei assim de bicicleta quase dois anos, indo pra Tocantínia eu voltava a noite, meia noite,

D- Quantos kilometros lá é?

I1- Ah uns quinze kilometros por aí assim, ou menos, eu não sei muito bem; assim foi levando...

D- Acho que é mais (risos) você que não sabe mas é longe a beça.

I1- É, é um pouco distante mas nesse tempo assim tem uma estradinha que corta a volta

SUPERP.: “ah!” fica assim um pouco SUPERP.: “você vai pelo rio piabanha” – é pelo rio piabanha que corta a volta SUPERP.: “conheço” (risos) – ali, eu acho assim perto... ai to no último ano assim com SUPERP.: “ahã”

D- Agora essas duas pessoas eu sei quem você está falando... que seriam o Pr. Ghunter e o lingüista o Rinaldo de Mattos; são os dois especialistas em língua xerente, são missionários, e hoje, já idosos, não estão atuando como professores nas escolas, até por que, são quantas aldeias hoje?

I1- Tinha trinta e cinco agora aumentou tem mais, isso aí, tem uns que, agora tem mais que eu não sei fala bem o total mas, aumentou

D- Aumentou, então é muito difícil, não índios, acompanhando todas as aldeias e as escolas, mas, pelo menos o material didático, se ele circulasse, na mão de todos os professores já ajudaria muito. Agora eu sei de um caso, de alguém que é da FUNAI, e que tem um pouquinho, conhece um pouquinho de *akwe*) que é a Enedirene né. SUPERP.: “com certeza”. Ta ajudando a Enedirene, o que que ela ta fazendo ?

I1- Muito. Parece assim, que foi enviado por Deus lá pro CEMIX. Da aula de reforço, muitos aluno foram lá sem sabe lê e escreve, mais eu acho que hoje, os aluno tão começando assim, saber, como se fosse assim, ta crescendo assim, começando crescer, mas é

D- E isso porque ela tinha um pouquinho, ela tem um pouquinho de noção de *akwẽ* né, frases soltas

I1- Tem muita experiência também de trabalha com os *akwẽ*

D- Quer dizer, a língua, isso porque você como falante nativo de *akwẽ*, e como falante de língua portuguesa, você vê as línguas como diferentes?

I1- Sim. Eu acho...

D- É diferente assim no verbo, passado presente e futuro é diferente, o singular e o plural é diferente, né?

I1- Isso aí quase são o mesmo, assim plural e singular são quase igual em português, mas assim o futuro presente não, não bate assim com a língua *akwẽ*, mas alguns acompanham

português como singular “*Wa to imori*” que é primeira pessoa. Uma pessoa do singular SUPERP.: “*Wato za imori*” Ai, se eu conjuga todos, bate certinho na, em português, pra conjuga todos. Isso é muito importante também pra se ensinado na sala de aula; mas SUPERP.: ahã

D- Mas tem de dois também não é? SUPERP.: “tem de dois” - Português não tem...

SUPERP.: “aa” não é; se é de dois é “*wa to za wa nemni*” SUPERP.: “*wa to za wa nenmi*” ai já é dois SUPERP.: “ahã, duas pessoas” – só duas, ai so duas, português não tem SUPERP.:

Tem, português também tem!

D- Só pra dois?

I1- Ahã.

D- Ah não porque português ou é singular ou é plural. Eu vou, se for dois , nós vamos, se for três, nós vamos né. Ai o *akwẽ*, se for um, SUPERP.: “*wa to za imõri*”, *wa to za imõri*, se for dois, SUPERP.: “*wa to za wa nemni*” “*wa nemni*” e se for três SUPERP. “*wa to za tmo aimõrini*” isso (risos) então ta vendo... até aquilo que você acha que “não, é igual” mas da até uma diferença né... E essa coisa por exemplo de masculino e feminino (risos). Como é que é né? Quando é o *ktuanõ*, ele diz assim é, cachorro, masculino né; e ai vamo pensar é, vou usar assim, cadela né, feminino. Cão, masculino, cadela, feminino. Ao *akwẽ* já é, SUPERP.: “diferente”. Já é diferente. Se é boi, por exemplo, como é que é boi?

I1- *Ktâkmõ Krere*.

D- Vaca?

I1. *Ktâkmo Sipikõ*.

D- *Sipikõ*. Macho e fêmea. É diferente também né. Bom, isso tudo Domingos é que a gente ta querendo pensar, pra na hora que o professor ensinar português, ele ter a preocupação de saber que o aluno já vem com uma visão distinta, diferente das coisas, né. Quer dizer, é igual a gente assim eu, eu sei que: abelha; pro *ktuanõ* abelhas (risos), SUPERP.: “é um só”, e pro *akwe*), ih, vai falar até, muita coisa. E tem outras diferenças ne. E tem outras diferenças. Por exemplo, nas cores né. Nas cores também, têm diferença. E vai por aí um monte de diferenças que na hora da pessoa ensinar português, se ela soubesse, dessa visão, desse mundo, desse sentimento diferente do *akwẽ* , eu acho que ai ia mesmo ajudar o *akwẽ*. Eu fico assim muito feliz, porque eu tenho andado ai esses dias contigo na aldeia, e tenho visto a sua seriedade e vejo assim o potencial que o *Wapotkwa* tem dado pra você, e você falou em subir o monte né, e realmente quando a gente sobe o monte, que a gente tá lá em cima, ai a gente vê mais longe, vê mais longe... e eu sei que você já ta ai subindo o monte, e daqui a pouquinho, falta pouquinho, você vai ta la como líder do *akwẽ*, como líder do *akwẽ*, SUPERP.: “se Deus

quizer” porque a gente continua vendo, eu chego na aldeia né , hoje dia 23 de novembro de 2006, eu tenho mais de dez anos convivido com *akwẽ*, e eu continuo vendo muita coisa preocupante, a gente fica preocupado porque, alguns já não tão colocando roça, e ai você já fica pensando né: pode vir fome por aí. E se vier fome vem, tuberculose; ai, quer dizer, o *akwẽ* vai ficando fraco e ai o *ktuanõ* ta ali do lado, prontinho pra ir pegando as coisas né: é madeira, é a... as índias, você sabe disso... então as autoridades, elas chegam, elas falam, mas não tem assim uma coisa de continuidade pro *akwẽ*...SUPERP.: “é isso aí que...” então a gente defende isso: a gente defende que uns *akwẽ* como você, possam fazer pedagogia, que possam fazer , como já tem gente né, fazendo administração, o outro fazendo INAUD. Tem alguns ai fazendo... mas também fazendo direito, pelas leis indígenas, fazendo medicina, pra ta aqui na aldeia, fazendo veterinária, pra vê o caminho pra ter um gado; mas, fazendo essas coisas pensando, sempre, que a maneira de ver o mundo do *akwẽ* é diferente, é isso que a gente tem visto aqui assim

I1- É, sim, também que, espero que, amanhã possa ser muito diferente, nessa parte assim que; hoje é, tem oportunidade pra quem quiser, subir no conhecimento que ele estudo, que muitos estão cursando já assim fora, isso é um, pra mim é um, resultado assim que leva *akwe*) assim, a entender melhor as coisas que, antes continua assim sendo enganado e um dia daqui pra frente pode ser respeitado também, sempre penso

D- Agora lá no Rio de Janeiro, longe, lá alguns colegas seus, professores, *ktuanõ*, vão ta ouvindo essa fita(risos)... os dilemas, os conflitos, as esperanças de um colega professor indígena, que dá aula na sua língua, e que estuda português, e que entende que ambas as línguas têm a sua importância, e que pretende avançar no conhecimento científico, cursar pedagogia, etc. . bom, eu gostaria que voce, so pra gente encerrar a entrevista, falasse em *akwẽ* né, porque eles lá não sabem né, das lutas que é a aldeia aqui no dia a dia, né; é a, muitas vezes é o não índio, atrapalhando a vida do *akwẽ*. É tanta gente bulindo ali, mexendo né, é Prefeitura, é a Ong,, é o Estado, é a FUNAI, é a FUNASA, é tanta coisa né... e, no fundo no fundo eu ei que, o que voees querem, simplesmente é, viver em paz, ter alimento, poder ta com os parentes, poder fazer as festas, manter os costumes, a tradição, sem deixar de ter aquilo que é bom também né, o telefone, telefone na aldeia, um remédio no posto de saúde, um transporte pra ir a cidade, comprar algo, levar um doente, enfim, ter essas coisas sem deixar de ser quem vocês são. Agora é, então, que você mandasse lá uma mensagem pra esses *ktuanõ* em *akwẽ*, com o desafio de quem sabe um dia eles não saibam o que você falou.

Não traduz não... só em *akwe*), que que você gostaria que eles..., e um dia eu vou lançar o desafio (risos) de um dia eles procurarem saber o que você disse... *Psedi*.

I1- [“ “] :

D- *Pséktabidi*. Muito obrigado, Domingos, e a gente continua esse trabalho, no compromisso de procurar retornar, a você professor, com um material didático que possa ajudar o ensino de língua portuguesa. *Psédi*

I1- *Psédi*.

Entrevista a *Samuru Xerente*.

D- Nós estamos aqui na aldeia *Nrõzawi*, na alegria de rever Samuru, feliz porque ele esta estudando, você esta fazendo, cursando, o quê?

I1- Pedagogia, to no terceiro período lá no curso né, e a esperança é de a gente alcançar o objetivo SUPERP.: “que bom!” alcançar o objetivo, e voltar com essa mesma objetivo, para o meu povo. Então, se daqui mais na frente, é a gente saber qual é a diferença, exato mesmo, com a educação não-indígena e com a educação indígena então isso a gente tem que saber, verificar né, qual que é o objetivo geral da gente aqui, dentro da área indígena, dentro das escola indígena, e ai eu to com essa luta com essa é querer adquirir mais conhecimento né, e mermo que a gente tem dificuldade ai em termo di, a gente, a gente se intera com os não indígena mas com mais tempo a gente vai interagendo a gente vai levando, a gente vai se integrando com esse mesmo assim entendimento né

D- Agora Samuru nós estamos aqui pensando a importância da escola. Você acha que a escola, da maneira como ela é, da maneira como ela funciona, você acha que a escola tem, esse ensino formal do *Ktuanõ*, você acha que tem ajudado o *akwê*?

I1- Desde quando eu percebi que a educação tem o seu objetivo, que eu como índio né, como eu tenho a outra cultura e a minha cultura própria, agora como a gente ta entrando numa outra cultura totalmente diferente, eu acho que esse ensino até no momento é, é é tem muitas coisa pra se vender então você resiste aquilo lá, pra se, é miscigenação que ta havendo ai é pra perceber também que a escola tem seu alvo pra gente alcançar, e tem um lado também pra gente manter que é a nossa cultura né, pra gente não deixar, então a escola, é, enquanto os nossos antepassados não tiveram a oportunidade de alcançar essa escola do branco né, porque antigamente tinha uma escola diferenciada que era uma escola, que era uma escola especializada dentro da cultura né, então a gente aprendia com os velho, SUPERP. “*Warã né*”, é, que é o *Warã*, que o nome dessa escola é *Warã*, aonde que o, é, maioria dos jovens só

ia lá pra participar que ia lá somente aqueles que, vão mesmo com compromisso de querer aprender, então lá os ensinamento era verdadeiro né, dentro da nossa cultura, então a coisa agora taí as escola, que é substitui essa escola verdadeira que é da gente que é o *Warã*. Então a gente quer fazer essa escola também quer ver mais, visualizar mais qual que é o seu papel principal pra nosso povo.

D- Então você diria que a escola como ela está, a escola com jeito assim do não índio, que ela ao mesmo tempo que ela ajuda né, também tem que tomar um certo cuidado, de procurar entender qual é o objetivo dela sempre né, todo dia

I1- É porque a escola, é o seguinte que eu vejo também né, é que a escola pode transformar a pessoa, se a pessoa não tiver compromisso mesmo com seu povo, ela pode se tornar com uma pessoa individualista, então, a escola do branco é isso, porque, jamais eu vou pensar nisso né, de formar alguma porque é o meu objetivo é eu alcançar é, assim uns conhecimento lá fora e vim pra cá. Agora se a pessoa talvez se alguém pensa assim “não a escola ta aqui, ta bem estruturada, ta com material didático tudo ai então eu vou te que ir la, aprender, mas desde que a gente tem também o compromisso com nosso povo é, porque o mundo ta muito diversificado né, se eu tentar sair daqui e querer ficar la no meio de um povo totalmente diferente, que tem uma mentalidade muito mais avançada do que esse que é meu povo né, então isso também faz, desde que a gente pense que a pessoa não pode se tornar individualismo. Porque isso não pode ser assim

D- Entendi você ta dizendo que é um perigo a pessoa entrar na escola, aprender todos os conhecimentos, as informações do *ktuanõ*, receber o diploma, ir pra faculdade e depois ir embora sem dar nenhum retorno SUPERP. “isso sem nenhum retorno” pro grupo, pro povo *akwe*). A pessoa ir lá viver a vida dela lá fora, como pedagogo, como administrador, como, ir pra cidade e esquecer SUPERP ‘é esquecer o seu povo, isso não pode acontecer” entendi. Agora...

I1- o caminho é esse né, porque a pessoa pode se tornar” SUPERP. “egoista né”. é isso que eu to falando né , SUPERP.” Indevidamente” com os entendimento lá fora, que são muito amplo né, aí ele vai ta pensando “que não eu vou ser dessa forma também que eu” mas isso não pode

D- Agora, você acha que a língua portuguesa, ela, eu queria que você falasse assim da importância dela; eu já posso pensar que ela é igual a escola: a pessoa pode aprender português para lutar pelos interesses do povo, com o não índio, mas pode aprender português também pra ir embora da aldeia e esquecer o povo. Agora como é então, qual é a importância da língua portuguesa, do português na sua historia de vida, como é que você aprendeu,

começou aprender português, como é que foi a experiência com português nas escolas que você passou, como é que é isso?

I1- É a língua português é uma língua que ta, que se tornou também muito abrangente em todos os sentido e a gente, eu como índio, quando eu sai da aldeia, é, aquilo agente tem a nossa língua, porque desde que a gente tem uma língua própria que é da nossa origem, então desde quando as nossas criança nasce já vai aprendendo aquela mas devida a, o avança de, tecnologia, aquilo lá , então o avanço é muito grande, é, são amplo demais; agora é, no meu tempo quando eu sai da aldeia pra eu fazer meu estudo lá fora, pra adquirir conhecimento, eu já sai daqui com conhecimentos muito pouco, eu falava português mal , é, que eu não entendia é, sem saber qual que era parecido, se expressar assim, separar né; agora eu acho importante também que hoje, que a gente pode chegar com essa língua, é sair da aldeia e chegar aqui, é que desde que a gente sai a gente não vai fala a nossa língua que é aqui fora da nossa convívio né, que é igual cidade, igual, é, que tem muita repartição aí tipo, é assim hospital, que tem essas coisa, que é um comércio, então se a gente não soube, eu acho que a gente ta perdido também, mas desde que a gente tem que manter, que é a língua nossa; então a língua português tem essa vantagem também pra nós, porque pra gente sabe se expressar, a gente sabe conhecer o que é que não ta na realidade nossa ne, então eu acho que a língua portuguesa importante por isso.

D- Agora você acha que esse contato com a língua portuguesa, é ta modificando a língua indígena, ta ameaçando, você acha que não...?

I1- Isso ai, do jeito que o mundo né, do jeito que a tecnologia ta muito avançada, ta chegando na nossa aldeia e ta daqui o mundo totalmente diferente, isso eu posso dizer porque, se eu, como uma liderança dentro da escola, se eu não se preocupa, se os velho também não se preocupa, é, talvez daqui mais uns tempo, é, ca das influência, ca dessa, por que isso ta bem visto que é muito forte né, isso pode até, atrapalhar também a nossa identidade que é a língua; como que as minha criança, igual um indagorinha tava aí me chamando em português, isso nu, desde que tem SUPERP. “papai, papai” na língua, que a gente, mais novo, quais nu fala, mas o meu pai mesmo quando tinha um, eu até alcancei a mãe dele né, que é minha vó, num falava de mãe, chamava na língua, porque tem, então, SUPERP. “*Waptokwa*” isso é, “*inatku*” que é mãe, “*ima*” que é pai, e a gente já ta deixando aquilo lá oh, o desde pequeno ta começando fala né, mas a gente vai lutar ai, nós vamos com essa objetivo...

D- Eles estão falando, até misturando palavras de português não estão? Eu vi no radinho

I1- Não é, isso ai, e ta diferente também

D- Fala português assim muito né, mesmo na aldeia

I1- Então por isso que a gente se preocupa com essa língua que ta se expandindo né, em tudo quanto é povo né, a língua portuguesa ta sendo muito falado né, mermo que a pessoa não sabe é, definir né, qual que é a forma da gente falar mais, ta entrando mesmo

D- Agora e la na faculdade de pedagogia, você ta fazendo na federal ne, SUPERP. “federal” federal do Tocantins, lá na faculdade de pedagogia tem sido assim complicado pra você a língua portuguesa?

I1- A língua portuguesa ta sendo muito, um desafio muito grande pra mim né, porque lá devido os ensinamento, devido as palavras que mesmo as pessoa usu né, palavra totalmente, muito avançado né, palavras que as vezes nem o próprio pessoal da zona rural, que mora aí, eles nu consegue entender aquilo lá, somente as pessoa que tão lá, atuando no dia a dia, porque lá os ensinamento são muito avançado né, então, eu to tendo dificuldade sim, eu não vou dizer que não tenho, primero porque eu cai daqui, de uma cultura diferente e eu to lá estudando o que não é meu mas, isso é, a realidade né....

D- Agora como é que você, que tipo de português, você que é universitário, que nível de língua portuguesa você acha que o akwe busca dominar lá na escola do ensino médio? Que português ele quer? Ele quer o português do lavrador, da região, ou ele quer um português melhorado, pra lidar com as autoridades, com a universidade, que português que o akwe espera aprender?

I1- A gente tem que esperar aprender o português de lidar com amigo das autoridades, porque a gente tem que saber, é mesmo que a pessoa fale uma palavra, mas se for uma palavra que é avançada, as autoridades vão entender também o que é falado. Então esse português que são usado na região, esse não serve. Tem esse tipo também, então a escola tem que preocupar de ensinar português mais avançado porque quando o aluno sair, porque quando o aluno sair, talvez pra fazer algum tipo de curso mais avançado, vai ter essa barreira, então a língua, talvez a pessoa, agora que eu to começando a entender, entrando assim num mundo diferente né, uma salada diferente né, ai que eu to percebendo né, que a língua que a gente usa, a gente pode usar, não é ruim, mas desde que a gente não use com as autoridade né, com as entidades, dependendo do ambiente que a gente ta, então a língua também é isso, tem que ter o nível mais abrangente né, mais...

D- *Psêdi*. Eu fico muito grato *Samuru* pela sua ajuda, pela sua cooperação, e é, eu era chefe de posto quando você estava lá pra Catalão, você foi um dos primeiros, você, *Wairu*, a enfrentar esse desafio de se jogar na escola do não-índio, num outro estado né?

I1- É outro Estado né, é outra cultura, é outro clima, é um ambiente totalmente diferente do daqui

D- Mas vocês aceitaram o desafio, foram aqueles soldados de frente né, e felizmente você não ficou por lá, não ficou morando em Goiânia, nem, você voltou, você está aqui, na escola, lecionando, SUPERP. “dá onde que eu comecei” da onde você (risos)

I1- E eu quero ficar ai também, com meu povo, com as criança ai, com a família, então isso eu, eu fico muito satisfeito também porque eu tive assim, alcançando essa porta...

D- E eu tenho certeza que você ainda se traduzirá num grande líder pro povo xerente ate por conta desse carinho, desse compromisso com seu próprio povo. Sua fala ela me faz perceber isso e entender dessa maneira. Então te parabenizar né, e dizer pra você que permaneça firme no seu objetivo, avançando la na Universidade, porque lá do, muitos dias de viagem lá no Rio de Janeiro, tem também professores que, apesar de não conhecerem o *akwẽ*, mas que tão através do trabalho que a gente vem fazendo, do estudo que a gente vem realizando, mas que tão torcendo também pra que o ensino formal, a escola indígena seja de qualidade, com professores de qualidade, com material didático adequado, contextualizado, e pra que tudo isso contribua pra que o povo continue vivendo feliz, em paz, e com a sua maneira de viver, com a sua cultura e a sua língua preservada. Você quer falar alguma coisa em *akwe*? *Akwe Mrẽmze*?

I1- Eu fico muito também satisfeito Célio que a gente quaz não tinha assim um convívio bem mais perto quando você tava aqui mas a gente nunca vai esquecer né e jamais vai esquecer que com essa visita que tiveram aqui também, eu to ai também disposto é, cheio de vontade, querer alcançar melhoria, não só melhoria pessoal mas com todos, e eu to ai, disposição, quando alguém quiser também nos visitar daqui uns tempo a gente ta ai, a gente não vai lá devido as condição que a gente não tem, mas SUPERP. “tá bom, você quer falar alguma coisa na língua? Manda algum recado para os professores de lá”. [“ “]:

D- O que que você disse?

I1- A eu disse que, os professores de lá também, que a gente espera que tenha esse entendimento né, que a gente, nós os indígenas, não só o xerente mas de toda região, que, se preocupa com essa educação, que seja uma educação de valor e também perceba, que a gente também tem essa capacidade de alcançar a meta que a gente um dia, não só eu, no meu caso, mas também essa geração que ta vindo e, a gente chega num nível, que essa geração novo pode chegar muito mais do que a gente. Então, eu fico muito satisfeito também né, que lá também eles possam entender devido essa fala que eu tivo, que, como nós já falamos que a língua portuguesa é difícil né, mas o que a gente falar o que a gente entender, o que eu entendi é dessa maneira. Então eu fico satisfeito também.

D- *Psẽktabidi*.

Anexo J

Relato: iminente agressão

Coreografia fatídica

A história do grupo indígena xerente é, fundamentalmente, uma história de sobrevivência a ataques oriundos da sociedade envolvente. A política adotada por aqueles que não aprenderam a respeitar os direitos indígenas é sempre a mesma: insultam, mentem, dividem e buscam mesmo impor, através da intimidação e das armas, o que chamaríamos de “silêncio sepulcral”.

Julgo ser o ano de 1994 um marco importante nessa história de sobrevivência. É neste ano que se intensificam as ações do Governo estadual para a construção de uma rodovia cortando a terra xerente além da construção de uma ponte sobre o rio Sono (Anexo M e N). No afã de alcançar seus objetivos, o Governo do Estado do Tocantins percebe que não basta “rasgar a constituição...” Necessário se faz desestabilizar a harmonia do grupo, ou seja, utilizar o ardil da máxima: “dividir para reinar”. E assim é feito: determinadas aldeias – destacadamente situadas na região dos postos Brejo Cumprido e Rio do Sono - posicionam-se num primeiro momento de maneira entreguista, a favor das intenções “desenvolvimentistas” do Governo do Estado do Tocantins.

Exatamente aqui, no auge da crise interna do grupo, vivenciamos algo condizente com as premissas gofmanianas do drama, do rito e do jogo (cf. pág. 58-65). Na cidade, ao sermos interpelados por dezenas de indígenas oriundos das regiões acima citadas, percebemos que mais do que reivindicar “almoço para todos” o que buscam de fato é o enfrentamento por trabalharmos com aqueles que divergem de seu posicionamento pró-governo do Tocantins. Não nos preocupa em demasia a discussão enquanto “apenas acalorada...” Mas, o acirramento na posição dos indígenas traduz-se em cenário dramático quando constato o grupo esboçando o que seria inequívoca pista de contextualização: a fatídica coreografia ritualística que desenha uma circunferência humana ao nosso redor fala, de forma veemente, da iminente e incalculável agressão física do qual seríamos vítimas (...). Dispostos os elementos no tabuleiro, resta-nos uma última jogada, um derradeiro argumento... E este, como que capitaneado pelos “deuses da linguagem” surge, num absoluto relance: destaca-se, em meio a tantas carrancas fisionômicas, o rosto de Samuel - um cacique xerente que é chefe de posto da FUNAI no PIN do Brejo Cumprido... “E o Samuel? – retruco com segurança - ele também é chefe de posto...! O que vier pro “meu rumo” tem que ir para o lado dele também... ele também é da FUNAI!!!...” Eureka! Estava criado o impasse que salvaria a minha integridade física, pois agredir ao Samuel implicaria indispor uma família, um clã... Outrossim, só restava

àqueles indígenas permitirem a solução: providenciamos, o Samuel e eu, refeições numa pensão da cidade...”

Cumpra destacar que o jogo continua e que, no decorrer da partida, não apenas o cenário muda, mas também o papel representado por alguns atores: foi deveras fascinante, como a própria vida, ver aqueles mesmos índios outrora ressentidos, agora coesos, com suas respectivas pinturas clânicas, armados lado a lado contra o inimigo comum... na chamada guerra da ponte. Mas esse já se constitui num outro enquadre¹⁹³...

¹⁹³ cf.Santos 2002: 109-112.

Anexo K

Entrevista a Lenivaldo *Srãpte*¹⁹⁴.

ENTREVISTADOR... Nós estamos aqui na boa companhia do Lenivaldo, depois ele vai falar a respeito dele, *Srãpte*, e da sua *pikõ - nhane pai nisize pikõ - nhane pai nisize - Suiti* – e nós estamos aqui com o objetivo de registrar as impressões do *Srãpte*, na condição de indígena xerente que, tem concluído o ensino médio em sua trajetória escolar, e também vamos aproveitar para que ele fale um pouquinho da sua condição na etnia xerente, visto que, *Srãpte* é um jovem *Pẽkwa*, uma das autoridades, eu diria, responsável na cultura xerente, ele e mais um, por administrar conflitos que possam existir entre as próprias lideranças xerente, interna. Então é uma referência na cultura, particularmente uma alegria em poder estar com esse jovem, guerreiro, líder, tivemos a oportunidade de conviver durante uns anos ali na aldeia, na condição inclusive de aluno nosso na escola indígena. Então nos vamos passar a palavra ao nosso Lenivaldo *Srãpte* e ele vai falar então da sua trajetória escolar.

SRÃPTE – Bom dia Célio, é o seguinte, a gente começou a estudar, eu comecei a estudar lá na minha tribo quando eu tive a idade de oito, oito anos. Então meus pais queria que eles, que a gente estudar, e pra eles que era um caminho muito melhor para um jovem, e como de fato, pra mim não existe um caminho melhor do que escola, do que educação. E isso foi muito bom, foi muito bom porque a gente aprendeu muitas coisa, e quando eu comecei a estudar foi inicio desde, do jardim até quarta série a gente estudava mais a nossa língua, que é a língua xerente. Então essa língua, é os pessoal quer que a gente estude para que a gente tenha um pouco mais assim, motivação um pouco mais de conhecimento para que a gente não possa se esquecer, e cada vez mais a gente se manter aquelas palavras assim, mais como a gente se diz uma palavra mais firme. Então foi ali que a gente, eu comecei a aprender mais ainda a nossa língua. E daí, é fácil né, quando eu tava estudando de primeira até a quarta série é fácil o estudo eu tava achando que a gente, eu mesmo naquela época eu pensava que o estudo ia continuar só em nossa língua, mas como de fato foi passando os tempo aí até que eu cheguei a chegar assim a passar a conhecer língua portuguesa. Foi onde eu tive muita dificuldade e ali que as coisa pegou porque já comecei a estudar as duas língua a minha língua e a língua português; então pra mim foi difícil, mas eu tava vendo que aquilo ali era uma coisa muito bom. Aí foi indo e eu gostando daquilo ali e assim eu aprendi um pouco de português e quando eu fiz o meu primeiro grau ai também teve alguma coisa que a gente, eu fiquei muito admirado que além de eu conhecer a minha língua e a língua português tinha a língua de fora,

¹⁹⁴ Ver Anexo C: CD 01

que era outro país como hoje em dia se chama de inglês e além disso também tem a língua espanhol; então pra mim foi muito difícil não foi tão fácil. Porque que hoje em dia os índio, a maioria deles desiste de estudar porque as coisa não é tão fácil, cada vez mais fica pesado pro rumo da gente, então a gente tem que estudar muito, tem que ler bastante, tem que conhecer muito se não for a gente desiste, porque não dá conta. Então eu, eu mesmo teve uma época que eu pensei assim de de abandonar meu estudo, mas meus pai queria que a gente estudasse e eu também é tendo a dificuldade eu me esforcei muito até que eu estudei quatro ano lá, cinco ano lá dentro da aldeia ai mais um ano fora da minha aldeia que era próximo a um município que chama Tocantínia, estudei lá um ano no Colégio Batista. Ai de lá a FUNAI naquela época tinha um convênio com uma escola agrícola onde a gente estuda assim as área assim de roça mecanizada, sobre as lavoura, sobre as criação de galinha, sobre agricultura, apicultura, então de lá que a FUNAI naquela época tem um convênio com essa escola onde onde esta escola ficava no Estado de Goiás numa cidade que chama Catalão. E lá eu estudei quatro anos, e eu comecei a estudar de quinta até a oitava série, terminei meus quatro anos lá e de lá ficou cada vez a mais eu tava gostando daquela área sabe de estudo e é uma coisa que a gente pensou que é uma coisa que leva assim a vida, o melhor, e terminei os meu quatro ano lá e de lá a gente teve não tinha mais assim, não tinha mais o segundo grau essas coisa assim então agente tinha que fazer só a oitava série lá; então na hora que a gente terminasse a oitava série a FUNAI tinha que dar um jeito de levar a gente pra outro lugar, como a gente foi lá pra fundação, a fundação ela fica lá no Estado do Tocantins, próximo a área de uma nação Javaé; então eu fiquei lá um ano, e era pra mim ficar era pra mim terminar o meu estudo lá, mas só que aconteceu um problema é que a minha família, naquela época o meu avô minha avó não queria que a gente ficasse mais distante assim longe deles porque eles estavam muito velhinho e eles iam ficar muito preocupados com a gente e também a gente estava muito preocupados com eles que um dia a gente ia assim perder eles fora da nossa família então eles pediram um favor que a gente fizesse um jeito que a gente estudasse mais próximo deles. Aí às vezes é isso a gente uma coisa que a gente não deixa esquecer porque às vezes uma coisa que ele tinha adivinhado meu vô sabe quando eu fui transferido lá pra cidade próximo da minha aldeia que é a cidade de Tocantínia onde eu retornei a estudar num outro colégio que é o colégio de Frei Antônio, aí lá eu fiquei quando eu comecei minha matrícula, quando eu comecei estudar um mês meu vô faleceu. Ai até alembro foi ele faleceu em 2001, em quatro, dia quatro de fevereiro que ele faleceu. Aí eu fiquei lá sabe, então ai que eu que eu pensei mais de ficar lá, terminar meu estudo lá. Até que a FUNAI pediu para que eu retornasse mais eu, eu mesmo com meu gosto quis terminar meu estudo. Então foi por aí, então esse caminho essa trajetória que eu fiz não foi tão fácil, foi tão difícil que mais é, mas

mais tarde pra mim, eu gostei e se não fosse aquele meu estudozinho hoje, de hoje em dia eu estava desempregado, mas graças a Deus que a gente conseguiu esse pouco de estudo e que maioria dos índio não consegue onde eu cheguei. Mas o meu sonho, é como a gente, como aconteceu comigo, como acontece com outros também, aconteceu comigo que eu tenho a vontade de continuar meu estudo, naquela época quando eu terminei o meu segundo grau, quando já tinha terminado meu segundo grau já tinha já fiz logo, já fiz logo inscrição pra mim se manter na faculdade ai eu fiz essa inscrição em Palmas num colégio particular num colégio que se chama objetivo e de lá eu estudei muito, sabe, eu já sabia que a prova vestibular não é tão fácil, que ele é muito difícil mesmo, então eu tinha que estudar bastante, eu estudei, fiz a prova, (...) fiz as prova tudo certinho, tava esperando uma semana pra eles dá a resposta pra gente e ai quando foi uma semana a resposta bateu dentro da minha casa e aí eu fiquei satisfeito, alegre sabe que eu vou continua meu estudo, vou estuda mais ainda, onde eu tinha meu sonho, o sonho vai se realizado. Então, mas era, as aula ia começa dia oito de fevereiro. Então eu meu pai nós fomo procura a FUNAI nós fomo procura uma pessoa que possa ajuda a gente é um colégio particular sabe e a gente, eu tinha vontade de estudar, continuar meu estudo ai naquela época eu tava desempregado então eu fiquei assim muito desesperado que no final eu não consegui ia continuar meus estudo dentro da faculdade porque meus pai naquela época todo mundo era desempregado sabe, mas depois de dois ano pra cá um ano depois a gente conseguiu emprego e essas coisa assim e eu abandonei meus estudo dentro da faculdade. Então a gente procurou a FUNAI, A FUNAI naquela época não tinha, eles diz que não tinha recurso pra isso, mas a gente pediu assim, pelo menos fosse assim, pagasse pelo meio da metade da mensalidade lá du, da faculdade né, mas eles não se manifestaram com isso não se puseram porque disse que eles se negaram porque disse que não tinha esse recurso pra eles, disse que um dia ainda vai ter ainda, mas não sei se vai ter ainda, mas até agora num falaram nada que tinha recurso pra faculdade quem ia fazer, prestar faculdade até agora não deram essa resposta pra gente. Então não é tão fácil não. a gente estuda estuda e tem aquele sonho de terminar seus estudo mas no fim não tem uma pessoa pra ajudar a gente sabe então a gente tem que abandonar porque só por a gente mesmo não tem como. Ai foi isso que aconteceu comigo mas de hoje em dia eu estou a fim de retornar a estudar nesse ano agora e eu já fiz minhas provas tudo certo ai as vezes se eu conseguir retornar estudar nesse ano, tô querendo né, e se tudo der certo eu vou continuar meu estudo vou dar um jeito de me formar porque sem estudo a gente cada vez mais hoje em dia, vem assim no rumo da gente tão difícil né e o a gente sabe como ta não é mais assim como antigamente então é assim que a gente tem que pensar né mas só que pra gente mesmo eu como índio né estudo não é fácil não

porque a gente tem que aprender muito estudar bastante mesmo porque vocês como o branco que como o branco sente a dificuldade dentro da sala de aula e a gente que é como índio aquela nossa língua depois vem a língua português depois vem aquela outra língua que vem de fora assim ai complica assim a cabeça da gente, a gente fica sem jeito, (...) português é bem diferente. E de hoje em dia como poucos índio eles estudam um pouco mas interessante que eles aprendem um pouco mas eles tem vergonha de conversar com o branco porque as vezes eles podem errar alguma coisa assim mas o erro faz parte da vida; eu mesmo até hoje eu tenho meu segundo grau mas eu tenho dificuldade de falar alguma coisa em português, eu tenho dificuldade de entender mas eu entendo alguma coisa mas aonde que eu quero ainda não cheguei ainda mas eu to lutando ai, eu vou lutar pra ver como é que eu posso fazer.

ENTREVISTADOR – Acho que vale a pena destacar o fato de que o nosso querido Lenivaldo *Srãpte* acaba de recentemente, passar no vestibular para o curso de Direito da Universidade Federal do Tocantins, curso sediado em Palmas. Isso nos alegra porque eu que tive o privilégio de conviver com o Lenivaldo nos primeiros momentos escolares ali na aldeia, na condição de professor, e hoje chegar a essa culminância de passar numa Universidade Federal para um curso de Direito. Eu acho que isso nos alegra, isso também nos desafia no sentido de que é preciso buscar a condição, os mecanismos necessários para que esse talento essa determinação esse sentimento de compromisso com o povo dele pra que tudo isso seja prestigiado por nós não indígenas. É uma responsabilidade que temos no sentido de viabilizar a continuidade dessa trajetória eu diria tão bonita e que tanto ensina a nós quando muitas vezes com todos os recursos, com toda a infra-estrutura muito de nós não investimos suficientemente na nossa formação. Eu pediria ao *Srãpte* que nos falasse um pouquinho a respeito da cultura xerente e particularmente no papel que hoje ele desempenha na cultura na condição de conselheiro da paz.

SRÃPTE – (...) Tem uma coisa que aconteceu nessas festas que, no ano passado um velho chamado *Hespomêkwa* (ele tem mais ou menos oitenta e poucos anos) e todo mundo conhece ele porque ele é um velho animado, que anima os jovens nas festas, e ele tinha um segredo que nos deixou muito emocionado, que antigamente tinha um conselheiro da paz na tribo xerente (...) é como se fosse um juiz que resolve as coisas dentro da área que tive um conflito dentro da família, entre aldeia um com o outro ou então o próprio mesmo povo com os branco né, então nessa festa ele repassou, descobriu pra gente (...) que a gente usasse como antigamente. (...)Essa pessoa, o conselheiro da paz é o superior de todos os caciques, de todos os líderes da área então é difícil pra ser escolhido então aquela pessoa tem que ser certo, tem que ter o juízo aberto, conversador que entende das coisas (...) eu nunca esperava aquilo ali,

eles me escolheram sabe (...)eu fiquei muito satisfeito com aquilo ali (...) A nossa cultura esta cada vez melhor (...) temos que levar os rituais pra frente (...)

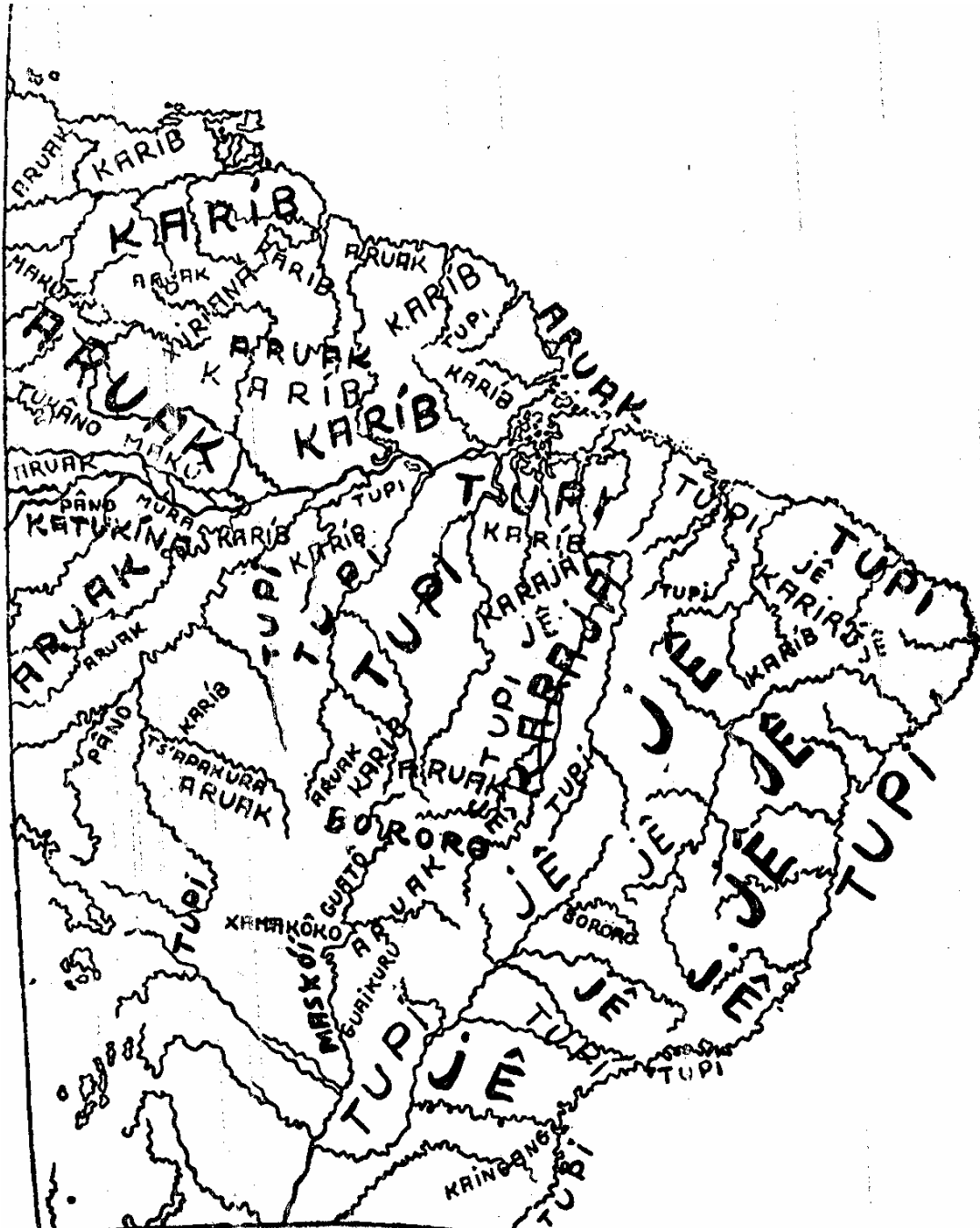
ENTREVISTADOR – Eu fico feliz porque o próprio branco, todo mundo sentia que havia muita interferência, de prefeituras, de FUNAI, ONGs, muita gente... agora você tem a responsabilidade também de representar o povo junto ao não índio não é mesmo. Lá na associação, as vezes você tem que escrever um documento, não é isso, recebe um documento, lê... Agora eu vou entrar nesse trabalho que a gente esta fazendo aqui – Se você vai mandar um documento, se você lê um documento, as vezes tem uma palavra que você não entende, não é isso? E você já teve a experiência de procurar num dicionário uma palavra que você não entende em *Ktuanõ* ?

SRÃPTE – tem, tem muito; já procurei muito já.

ENTREVISTADOR – Agora você sabe que, você já teve a experiência de não encontrar a palavra também no dicionário não já? (...) Teve a experiência de ir num dicionário e essa palavra aqui, que as vezes até o *Ktuanõ* fala assim mas você vai no dicionário “*mãri*” mas o que que é, não tem também... *Srãpte* o nosso trabalho aqui é esse, tem algumas palavras que são faladas lá pelo morador do Tocantins mesmo e que não tem num dicionário escolar. Você pode até ter num dicionário mais especializado, mas num dicionário básico escolar você não vai encontrar. Então esse é o nosso trabalho. Nós estamos então agradecidos pela sua ajuda. Um detalhe que deixou de ser falado (...) vinte e oito *akwês* que já poderiam estar fazendo faculdade. Então eu acho que isso é importante, porque imagina desses vinte e oito você tem um médico, você tem um advogado que conheça o direito indígena, a constituição, você tem um administrador de empresas, você tem um agrônomo... isso é tremendo na história desse povo que sofreu tanto e que quase foi dizimado pelo contato com o não índio. Teve já invasão de polícia militar, já teve todo tipo de violência essa etnia, sofreu todo tipo de agressão e hoje tem essa visão de reconfiguração, de preservação da cultura, um grupo tão expressivo a gente precisa estar procurando de alguma forma... que a língua portuguesa, que é a base da aprendizagem de todas as outras disciplinas (porque ele vai estudar história do Brasil, ele vai estudar mesmo a explicação do professor de matemática, a explicação do professor de geografia tudo é feito em língua portuguesa) então nós precisamos de um instrumental onde ele possa estudar a língua portuguesa tendo como referência a sua própria língua nas suas diferenças e também digamos, proximidades. Então nosso trabalho é esse, é facilitar, esse é o nosso desafio, procurar produzir algo que facilite o estudante xerente quando esse estudante xerente estiver estudando língua portuguesa. Então nós vamos prosseguir, nós

vamos contar também com minha *pikô*, ou seja, com minha mulher, esposa, ela vai nos ajudar também na coleta dos dados. *Psê Ktabidi*.

Anexo L
Mapa extraído de Mattoso



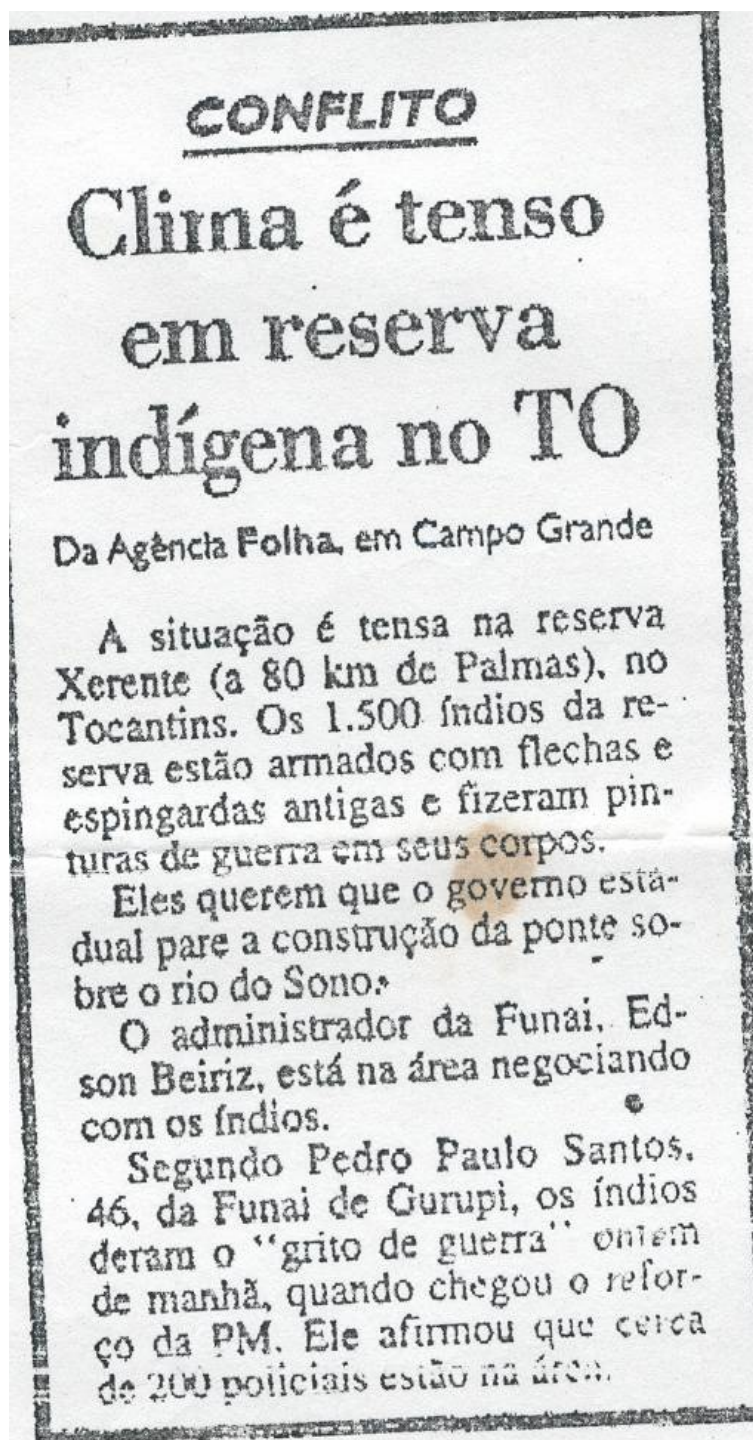
Anexo M
Conflito Interétnico

Conflito à vista

Por determinação do ministro da Justiça, Alexandre Dupeyrat, agentes da Polícia Federal e cinco funcionários da Funai viajaram ontem para a região de Tocantina e Aparecida do Rio Negro, no Tocantins, para evitar conflito entre 1.500 índios xerentes e policiais militares. O conflito começou, de acordo com a Funai, no último domingo, após o governo do estado ter determinado o asfaltamento de uma rodovia e a conclusão de uma ponte que corta a reserva indígena. Os índios invadiram o canteiro de obras, incendiaram um caminhão e estão mantendo quatro funcionários da Funai como reféns

(Jornal do Brasil, 01/09/1994)

Anexo N
Conflito Interétnico



(Folha de São Paulo, 01/09/1994)

Anexo O
Nomes indígenas xerente

Nomes masculinos	Clã	Significado
<i>Hêspomêkwa</i>	Krozake	Aquele que jogou a banana
<i>Krânipi</i>	Krozake	Trabalhando com a cabeça
<i>Sinãri</i>	Krozake	Vai perguntar lá
<i>Suzawre</i>	Krozake	Pêlo grande
<i>Wawêkrurê</i>	Krozake	Tem rama
<i>Wdêkruwê</i>	Krozake	Rama bonita
<i>Dakburôikwa</i>	Krozake	Aquele que juntou as coisas
<i>Sirnã</i>	Wahirê	Flor amarela
<i>Sizapi</i>	Wahirê	Passáro
<i>Sôzé</i>	Wahirê	Homem pescador
<i>Srêmse</i>	Wahirê	Passarinho
<i>Srêpawê</i>	Wahirê	Passarinho da asa comprida e bonita
<i>Sukê</i>	Wahirê	Sair cabisbaixo
<i>Sitmôwê</i>	Wahirê	Pássaro do olho bonito
<i>kêzéikô</i>	Wahirê	Que não gosta de mel
<i>Hêsukamêkwa</i>	Wahirê	Aquele que jogou o caderno
<i>Azâwê / Amzâwê</i>	Wahirê	Maribondo bonito
<i>Saipisi</i>	Wahirê	Comendo pouco a pouco
<i>Datopskukwa / Datopsu</i>	Wahirê	Aquele que raspou o pêlo do olho
<i>Siwêpisdu</i>	Wahirê	Só aquele passarinho é bonito
<i>Saparzuzé</i>	Wahirê	Apanhar alguma coisa
<i>Prakumse</i>	Wahirê	Coceira no pé
<i>Romtêpre</i>	Wahirê	Qualquer tronco vermelho
<i>Bruwê</i>	Kuzâ	Roça bonita
<i>Snâromti</i>	Kuzâ	Caçar das pessoas
<i>Smisuite</i>	Kuzâ	Pêlo novo
<i>Sirnãwê</i>	Kuzâ	Flor bonita
<i>Sirnãrê</i>	Kuzâ	Flor pequena
<i>Ktêmrã</i>	Kuzâ	Pedra
<i>Dabâzârkwa</i>	Kuzâ	Aquele que cortou qualquer coisa
<i>Tpêmêkwa</i>	Krito	Aquele que jogou o peixe
<i>Sitomne</i>	Krito	Pássaro do olho igual
<i>Kritimôwe</i>	Kbazi	Gafanhoto do olho bonito
<i>Stmôwe</i>	Kbazi	Passarinho do olho bonito
<i>kbazdêmêkwa</i>	Kbazi	Aquele que jogou o algodão

Nomes femininos	Significado	Nomes femininos	Significado
<i>Asakredi</i>	Tem maribondo – tatu	<i>Aptudi</i>	Tem abelha preta
<i>Azâdi</i>	Tem coruja	<i>Brtudi</i>	Tem capoeira ¹⁹⁵
<i>Brudi</i>	Tem roça	<i>Kêti</i>	Tem mel
<i>Mrãiti</i>	Tem mata	<i>Wikidi</i>	Tem perdiz
<i>Predi</i>	Tem coisa vermelha	<i>Sikupti</i>	Tem gavião

¹⁹⁵ Capoeira significa um lugar que já foi roça um dia.

<i>Tokidi</i>	Tem pássaro preto	<i>Duiti</i>	Tem capim
<i>Hirêki</i>	Tem coisa fina	<i>Hmôdi</i>	Tem lugar queimado
<i>Krêdi</i>	Tem periquito	<i>Krkodi</i>	Tem macaco
<i>Pirkodi</i>	Tem borboleta	<i>Pizadi</i>	Tem panela
<i>Sekwahidi</i>	Tem cambito(lavadeira)	<i>Waridi</i>	Tem fumo
<i>Ssuti</i>	Tem palha de buriti	<i>Arbodi</i>	Tem morcego
<i>Wredi</i>	Tem anu (pássaro)	<i>Kubadi</i>	Tem canoa
<i>Kukawdi</i>	Tem cuia	<i>Kwapredi</i>	Tem rosto vermelho
<i>Tkadi</i>	Tem terra	<i>Sibakadi</i>	Tem garça
<i>Wareti</i>	Tem buritirana	<i>Smikadi</i>	Tem cinza
<i>Krtadi</i>	Tem arara	<i>Sidi</i>	Tem pássaro
<i>Krawadi</i>	Tem paca	<i>Kretidi</i>	Tem saúva
<i>Sibâdi</i>	Tem pena de arara vermelha	<i>Krattudi</i>	Tem saracura
<i>Krtidi</i>	Tem gafanhoto-de-asa-vermelha.	<i>krêttêrêdi</i>	Tem periquitinho
<i>Krikripidi</i>	Tem grilo	<i>kukândi</i>	Tem jaboti
<i>Kudi</i>	Tem lobo-do-cerrado	<i>kupkrtâdi</i>	Tem bambu
<i>Kupârdi</i>	Tem abano	<i>Kuzadi</i>	Tem onça parda
<i>Ktâkupti</i>	Tem gado	<i>Nâmñã</i>	Tem pega (pássaro)
<i>Pikudi</i>	Tem abelha-chupé	<i>Popradi</i>	Tem unha (de veado)
<i>Sdupudi</i>	Tem pica-pau	<i>Sikwatkadi</i>	Tem araponga (pássaro)
<i>Simmâitedi</i>	Tem xexéu (pássaro)	<i>Sinôkrzakadi</i>	Tem irara; papa-mel ¹⁹⁶
<i>Sinôskedi</i>	Tem quero-quero; tetéu	<i>Sipredi</i>	Tem cigana (pássaro)
<i>Sipriki</i>	Tem abelha-tubi-mansa	<i>Skrâzasedi</i>	Tem escorpião
<i>Stukrâipredi</i>	Tem pica-pau-da-cabeça-vermelha	<i>Tkidi</i>	Tem flecha
<i>Waikwadi</i>	Tem piranha	<i>Wasidi</i>	Tem estrela
<i>Wakôdi</i>	Tem quati	<i>Wakridi</i>	Tem siriema
<i>Sipriki</i>	Tem abelha-tubi-mansa	<i>Zârêki</i>	Tem jibóia pequena

Nomes Femininos com significados não confirmados

<i>Asatedi; Asate</i>	<i>Brunsi)di; Brunsi</i>	<i>Tkazâpti</i>	<i>Kukredi; Kukre;</i>
<i>Kukedi; Kuke</i>	<i>Krenkedi; Krenke</i>	<i>Tpêdi</i>	<i>Wakepre; Wake</i>
<i>Sirtudi; Sirtu</i>	<i>Kakkme)kudi; Kakkme)ku</i>	<i>Wakedi; Wake</i>	
<i>Waktadi; Wakrta</i>	<i>Mrôrtodi; Mrôrnô</i>	<i>Waiti</i>	

Nomes masculinos sem identificação de seus respectivos clãs, bem como seus significados.

<i>Ainâhrâ</i>	<i>Ainâkrâ</i>	<i>Ainâkre</i>	<i>Ainâkrsêkô</i>	<i>Ainâsiwe</i>
<i>Ainâto</i>	<i>Amkâ</i>	<i>Amnnê</i>	<i>Amzâmêkwa</i>	
<i>Brurêwa</i>	<i>Dbaniwari</i>	<i>Panhâ</i>	<i>Dakawapsikwa</i>	<i>Dakawazrêkwa</i>
<i>Dakazanôikwa</i>	<i>Siwakru</i>	<i>Dakmâaisré</i>	<i>Dakmânârkwa</i>	<i>Dakmâwapto</i>
<i>Dakupsbinmrâkwa</i>	<i>Dakwapsikwa</i>	<i>Damsôkekwa</i>	<i>Dapazârkwa</i>	<i>Dapibuikwa</i>
<i>Darêrkêkwa</i>	<i>Dasarkwa</i>	<i>Siwazré</i>	<i>Dawakreikwa</i>	<i>Dawapsikwa</i>
<i>Dbakro</i>	<i>Dbaninâri;</i>	<i>Dbarâ</i>	<i>Dbatêkrdu</i>	<i>Dbazaksêkô</i>
<i>Dbazanô</i>	<i>Dbaze</i>	<i>Pasiku</i>	<i>Pnikudâ</i>	<i>Hêwardu</i>

¹⁹⁶ Animal carnívoro.

<i>Hkâwê</i>	<i>Hmôpre</i>	<i>Hmôwe</i>	<i>Kasumrã</i>	<i>Kasuwamri</i>
<i>Kazamri</i>	<i>Srênôku</i>	<i>Kiktêmêkwa</i>	<i>Kmôhizanê</i>	<i>Kmômse</i>
<i>Kmôwamri</i>	<i>Krato</i>	<i>Krãirdu</i>	<i>Nrômêkwa</i>	<i>Krãrâte</i>
<i>Krãsâpte</i>	<i>Krkoz dabu</i>	<i>Krtitêmkê</i>	<i>Sônhâ</i>	<i>Kruika</i>
<i>Krukwarmêkwa</i>	<i>Krumsa</i>	<i>Krunômri</i>	<i>Kruze</i>	<i>Ktâpomêkwa</i>
<i>Ktemêkwa</i>	<i>Wazakru</i>	<i>Kuhâkru</i>	<i>Kuhânipi</i>	<i>Kuiromêkwa</i>
<i>Kukawnômre</i>	<i>Kukrekâ</i>	<i>Kumnãse</i>	<i>Kumnkawê</i>	<i>Kumrizdazê</i>
<i>Kunkedi</i>	<i>Kupkrtâmekwa</i>	<i>Kupsinã</i>	<i>Kuzawdé</i>	<i>Kumshâirã</i>
<i>Kwanhâ</i>	<i>Kwatepomekwa</i>	<i>Mãkrãwekô</i>	<i>Mmirkopte</i>	<i>Mrãzdanãri</i>
<i>Mrôzanô</i>	<i>Mrôzdanãri</i>	<i>Sipahimêkwa</i>	<i>Nrônãmãmêkwa</i>	<i>Nrôrêmêkwa</i>
<i>Nrôsumêkwa</i>	<i>Simnãkru</i>	<i>Romprê</i>	<i>Pathâimêkwa</i>	<i>Pawimêkwa</i>
<i>Pikôikrêro</i>	<i>Pizumêkwa</i>	<i>Simripte</i>	<i>Pnirê</i>	<i>Prahâire</i>
<i>Sirnãpte</i>	<i>Prawãmêkwa</i>	<i>Prordo</i>	<i>Wrewê</i>	<i>Rkopê</i>
<i>Robbasmrikwa</i>	<i>Romkrã</i>	<i>Romkre</i>	<i>Sissâpte; Sipsâpte</i>	<i>Romrê</i>
<i>Sitbro</i>	<i>Rowakro</i>	<i>Sahêmbaikô</i>	<i>Sitrê</i>	<i>Sakrbê</i>
<i>Sakruirã</i>	<i>Sakruiwê</i>	<i>Sakruikawê</i>	<i>Samri</i>	<i>Samuru</i>
<i>Saparzanê</i>	<i>Sizdacrã</i>	<i>Sapkakô</i>	<i>Sapturê</i>	<i>Sawrepte</i>
<i>Sepkrtumêkwa</i>	<i>Shãrrã</i>	<i>Shãrwasde</i>	<i>Sidacrã</i>	<i>Sikmôwê</i>
<i>Sikrbowê</i>	<i>Sikuwakãrkwa</i>	<i>Simãrmêwakaiko</i>	<i>Simnã</i>	<i>Simnãkrã</i>
<i>Sitmôru</i>	<i>Simnãwê</i>	<i>Simrãmi</i>	<i>Simrihu</i>	<i>Siwarriru</i>
<i>Simsari</i>	<i>Srêitmôzase</i>	<i>Sirowasde</i>	<i>Sinômri</i>	<i>Wazapa</i>
<i>Sipiiprã</i>	<i>Sipkuze</i>	<i>Siprahimêkwa</i>	<i>Siprã</i>	<i>Warômêkwa</i>
<i>Wamnãrmêwa</i>	<i>Waikrãwi</i>	<i>Wakômêkwa</i>	<i>Wakmôra</i>	<i>Wakmôpte</i>
<i>Sizdazê</i>	<i>Skrawê</i>	<i>Smirêzanê</i>	<i>Tenhu</i>	<i>Smiwaibu</i>
	<i>Sôhêkô</i>	<i>Sôka</i>	<i>Wazase</i>	<i>Sôpre</i>
<i>Sôwarê</i>	<i>Wdêrêhu</i>	<i>Srãpte</i>	<i>Srêbukrã; Srêkbukrã</i>	<i>Wakukepre</i>
<i>Srêkbupre</i>	<i>Srêdrurnê</i>	<i>Srêkruzanê</i>	<i>Srêkupari</i>	<i>Waikazdaite</i>
<i>Srêmtôwe</i>	<i>Srênikmô</i>	<i>Srênôkrã</i>	<i>Wakamêkwa</i>	<i>Srênômri</i>
<i>Wakezanê</i>	<i>Srêwakmôwê</i>	<i>Srêwaku</i>	<i>Srêwasa</i>	<i>Srêwê</i>
<i>Srêzasu</i>	<i>Srêzdazute</i>	<i>Srêzê</i>	<i>Sromnê</i>	<i>Srôpe</i>
<i>Srôzdazê</i>	<i>Ssumêkwa</i>	<i>Stôzanô</i>	<i>Wasde</i>	<i>Suprawekô</i>
<i>Suwate</i>	<i>Wdêhâimêkwa</i>	<i>Tãibã</i>	<i>Wassurê</i>	<i>Têzahi</i>
<i>Tikwa</i>	<i>Tkibumrã</i>	<i>Tmôsu</i>	<i>Tpêkru</i>	<i>Waikazate</i>
<i>Wabuwa</i>	<i>Wabuzakrã</i>	<i>Wahênnê</i>	<i>Wahinnê</i>	<i>Wairokrã</i>
<i>Wairurã</i>	<i>Waikainê</i>	<i>Waikairê</i>	<i>Waikairo</i>	<i>Waikakbupre</i>
<i>Waikanôkrã</i>	<i>Waikanôsê</i>	<i>Waikarnãse</i>	<i>Waikawra</i>	<i>Waikazapari</i>
<i>Wakrãirkomêkwa</i>	<i>Wakawê</i>	<i>Zãpttêmêkwa</i>		

Anexo P

Ergatividade na língua xerente.

Os termos “A”, “S” e “O” empregados por Dixon (1994) são amplamente usados na literatura sobre ergatividade para referir respectivamente aos sujeitos do verbo transitivo, do verbo intransitivo e ao objeto do verbo transitivo. Em perspectiva iminentemente descritiva diz-se que uma língua é ergativa quando “A” recebe uma marcação morfológica distinta de “O” e “S”, os quais são tratados da mesma maneira. Incontestável é o fato de que as línguas podem empregar diferentes mecanismos para expressar a diferença na marcação desses argumentos.

No âmbito da língua xerente temos “O” e “S” recebendo a mesma marca morfológica, o que se coaduna com as palavras de Mattos (mimeo, 2003) quando diz:

“A classe de afixos que ocorre com os verbos intransitivos indicando sujeito, é basicamente a mesma que ocorre com os verbos transitivos indicando objeto. Isto indica que a língua é ergativa.”

Os exemplos extraídos de nosso corpus (Anexo D) e de nosso diário de campo, coletados etnograficamente, corroboram o exposto acima, ou seja, temos a marca “*v*” e “*ai*” indicando no dado 330 o sujeito do verbo intransitivo e no dado seguinte o objeto do verbo transitivo indireto, conforme as transcrições a seguir:

Dado 330 – (a) Eu ando – “*Watô imõri*”.

b) Você anda – “*Tôka bôtô aimõ*”.

Dado retirado de nosso diário de campo.

a) Eu bati em você – “*Watô aipreke*”

b) Você bateu em mim – “*Bâtô ipreke*”

Segundo Filho¹⁹⁷, “*Há na língua Akwen-Xerente (Jê) dois tipos de alinhamento, o nominativo-acusativo e o ergativo-absolutivo. Quando os sujeitos de verbos intransitivos são marcados pleonasticamente, por um marcador pessoal e um prefixo, isto é, quando estão alinhados duplamente, por um lado como sujeito de verbos transitivos – marcador pessoal da série A – e, por outro, como objetos de verbos transitivos – prefixo pessoal ou marcadores pessoais da série B – a língua opera com o sistema nominativo-acusativo. Já o caso ergativo-absolutivo é resultado de uma modificação circunstancial na sentença que faz com que o*

¹⁹⁷ Sinval Martins de Sousa Filho é mestrando da UFG e tem como objeto de pesquisa a Ergatividade em Xerente.

sujeito intransitivo (S) seja tratado como objeto (O) e diferente do sujeito transitivo (A)... Assim, procuraremos demonstrar como ocorre a cisão entre os alinhamentos nominativo-acusativo e ergativo-absolutivo na referida língua". A expectativa é de que tenhamos, em tempo oportuno, os achados de tal estudo...

Anexo Q
Derechos indígenas

Naciones Unidas

A/61/L.67

Asamblea General

Distr. limitada

7 de septiembre de 2007

Español

Original: inglés

07-49833 (S) 100907 100907

Sexagésimo primer período de sesiones

Tema 68 del programa

Informe del Consejo de Derechos Humanos

Alemania, Bélgica, Bolivia, Costa Rica, Cuba, Dinamarca, Ecuador, Eslovenia,

España, Estonia, Finlandia, Grecia, Guatemala, Hungría, Letonia, Nicaragua,

Perú, Portugal y República Dominicana: proyecto de resolución

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas

La Asamblea General,

Tomando nota de la recomendación que figura en la resolución 1/2 del Consejo de Derechos Humanos, de 29 de junio de 2006, en la que el Consejo aprobó el texto de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas,

Recordando su resolución 61/178, de 20 de diciembre de 2006, en la que decidió aplazar el examen y la adopción de medidas sobre la Declaración a fin de disponer de más tiempo para seguir celebrando consultas al respecto, y decidió también concluir su examen de la Declaración antes de que terminase el sexagésimo primer período de sesiones,

Aprueba la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas que figura en el anexo de la presente resolución.

Anexo

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas

La Asamblea General,

Guiada por los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas y la buena fe en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados de conformidad con la Carta,

A/61/L.67

07-49833 2

Afirmando que los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos y reconociendo al mismo tiempo el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales, *Afirmando también* que todos los pueblos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad,

Afirmando además que todas las doctrinas, políticas y prácticas basadas en la superioridad de determinados pueblos o personas o que la propugnan aduciendo razones de origen nacional o diferencias raciales, religiosas, étnicas o culturales son racistas, científicamente falsas, jurídicamente inválidas, moralmente condenables y socialmente injustas,

Reafirmando que, en el ejercicio de sus derechos, los pueblos indígenas deben estar libres de toda forma de discriminación,

Preocupada por el hecho de que los pueblos indígenas hayan sufrido injusticias históricas como resultado, entre otras cosas, de la colonización y enajenación de sus tierras, territorios y recursos, lo que les ha impedido ejercer, en particular, su derecho al desarrollo de conformidad con sus propias necesidades e intereses,

Consciente de la urgente necesidad de respetar y promover los derechos intrínsecos de los pueblos indígenas, que derivan de sus estructuras políticas, económicas y sociales y de sus culturas, de sus tradiciones espirituales, de su historia y de su concepción de la vida, especialmente los derechos a sus tierras, territorios y recursos,

Consciente también de la urgente necesidad de respetar y promover los derechos de los pueblos indígenas afirmados en tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos con los Estados,

Celebrando que los pueblos indígenas se estén organizando para promover su desarrollo político, económico, social y cultural y para poner fin a todas las formas de discriminación y opresión dondequiera que ocurran,

Convencida de que el control por los pueblos indígenas de los acontecimientos que los afecten a ellos y a sus tierras, territorios y recursos les permitirá mantener y reforzar sus instituciones, culturas y tradiciones y promover su desarrollo de acuerdo con sus aspiraciones y necesidades,

Considerando que el respeto de los conocimientos, las culturas y las prácticas tradicionales indígenas contribuye al desarrollo sostenible y equitativo y a la ordenación adecuada del medio ambiente,

Destacando la contribución de la desmilitarización de las tierras y territorios de los pueblos indígenas a la paz, el progreso y el desarrollo económicos y sociales, la comprensión y las relaciones de amistad entre las naciones y los pueblos del mundo,

Reconociendo en particular el derecho de las familias y comunidades indígenas a seguir compartiendo la responsabilidad por la crianza, la formación, la educación y el bienestar de sus hijos, en observancia de los derechos del niño,

A/61/L.67

3 07-49833

Considerando que los derechos afirmados en los tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos entre los Estados y los pueblos indígenas son, en algunas situaciones, asuntos de preocupación, interés y responsabilidad internacional, y tienen carácter internacional,

Considerando también que los tratados, acuerdos y demás arreglos constructivos, y las relaciones que éstos representan, sirven de base para el fortalecimiento de la asociación entre los pueblos indígenas y los Estados,

Reconociendo que la Carta de las Naciones Unidas, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales¹ y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos¹, así como la Declaración y el Programa de Acción de Viena² afirman la importancia fundamental del derecho de todos los pueblos a la libre determinación, en virtud del cual éstos determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural,

Teniendo presente que nada de lo contenido en la presente Declaración podrá utilizarse para negar a ningún pueblo su derecho a la libre determinación, ejercido de conformidad con el derecho internacional,

Convencida de que el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en la presente Declaración fomentará relaciones armoniosas y de cooperación entre los Estados y los pueblos indígenas, basadas en los principios de la justicia, la democracia, el respeto de los derechos humanos, la no discriminación y la buena fe, *Alentando* a los Estados a que cumplan y apliquen eficazmente todas sus obligaciones para con los pueblos indígenas dimanantes de los instrumentos internacionales, en particular las relativas a los derechos humanos, en consulta y cooperación con los pueblos interesados,

Subrayando que corresponde a las Naciones Unidas desempeñar un papel importante y continuo de promoción y protección de los derechos de los pueblos indígenas,

Considerando que la presente Declaración constituye un nuevo paso importante hacia el reconocimiento, la promoción y la protección de los derechos y las libertades de los pueblos

indígenas y en el desarrollo de actividades pertinentes del sistema de las Naciones Unidas en esta esfera,

Reconociendo y reafirmando que las personas indígenas tienen derecho sin discriminación a todos los derechos humanos reconocidos en el derecho internacional, y que los pueblos indígenas poseen derechos colectivos que son indispensables para su existencia, bienestar y desarrollo integral como pueblos,

Reconociendo también que la situación de los pueblos indígenas varía según las regiones y los países y que se debe tener en cuenta la significación de las particularidades nacionales y regionales y de las diversas tradiciones históricas y culturales,

Proclama solemnemente la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, cuyo texto figura a continuación, como ideal común que debe perseguirse en un espíritu de solidaridad y respeto mutuo:

1 Véase la resolución 2200 A (XXI), anexo.

2 A/CONF.157/24(Part I), cap. III.

A/61/L.67

07-49833 4

Artículo 1

Los indígenas tienen derecho, como pueblos o como personas, al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos por la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos³ y la normativa internacional de los derechos humanos.

Artículo 2

Los pueblos y las personas indígenas son libres e iguales a todos los demás pueblos y personas y tienen derecho a no ser objeto de ninguna discriminación en el ejercicio de sus derechos que esté fundada, en particular, en su origen o identidad indígena.

Artículo 3

Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural.

Artículo 4

Los pueblos indígenas, en ejercicio de su derecho de libre determinación, tienen derecho a la autonomía o el autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de los medios para financiar sus funciones autónomas.

Artículo 5

Los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales, manteniendo a la vez su derecho a participar plenamente, si lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado.

Artículo 6

Toda persona indígena tiene derecho a una nacionalidad.

Artículo 7

1. Las personas indígenas tienen derecho a la vida, la integridad física y mental, la libertad y la seguridad de la persona.
2. Los pueblos indígenas tienen el derecho colectivo de vivir en libertad, paz y seguridad como pueblos distintos y no serán sometidos a ningún acto de genocidio ni a ningún otro acto de violencia, incluido el traslado forzado de niños del grupo a otro grupo.

Artículo 8

1. Los pueblos y las personas indígenas tienen derecho a no sufrir la asimilación forzada o la destrucción de su cultura.

3 Resolución 217 A (III).

A/61/L.67

5 07-49833

2. Los Estados establecerán mecanismos eficaces para la prevención y el resarcimiento de:
 - a) Todo acto que tenga por objeto o consecuencia privar a los pueblos y las personas indígenas de su integridad como pueblos distintos o de sus valores culturales o su identidad étnica;
 - b) Todo acto que tenga por objeto o consecuencia enajenarles sus tierras, territorios o recursos;
 - c) Toda forma de traslado forzado de población que tenga por objeto o consecuencia la violación o el menoscabo de cualquiera de sus derechos;
 - d) Toda forma de asimilación o integración forzadas;
- ẽ Toda forma de propaganda que tenga como fin promover o incitar a la discriminación racial o étnica dirigida contra ellos.

Artículo 9

Los pueblos y las personas indígenas tienen derecho a pertenecer a una comunidad o nación indígena, de conformidad con las tradiciones y costumbres de la comunidad o nación de que se trate. No puede resultar ninguna discriminación de ningún tipo del ejercicio de ese derecho.

Artículo 10

Los pueblos indígenas no serán desplazados por la fuerza de sus tierras o territorios. No se procederá a ningún traslado sin el consentimiento libre, previo e informado de los pueblos indígenas interesados, ni sin un acuerdo previo sobre una indemnización justa y equitativa y, siempre que sea posible, la opción del regreso.

Artículo 11

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales. Ello incluye el derecho a mantener, proteger y desarrollar las manifestaciones pasadas, presentes y futuras de sus culturas, como lugares arqueológicos e históricos, utensilios, diseños, ceremonias, tecnologías, artes visuales e interpretativas y literaturas.

2. Los Estados proporcionarán reparación por medio de mecanismos eficaces, que podrán incluir la restitución, establecidos conjuntamente con los pueblos indígenas, respecto de los bienes culturales, intelectuales, religiosos y espirituales de que hayan sido privados sin su consentimiento libre, previo e informado o en violación de sus leyes, tradiciones y costumbres.

Artículo 12

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a manifestar, practicar, desarrollar y enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias espirituales y religiosas; a mantener y proteger sus lugares religiosos y culturales y a acceder a ellos privadamente; a utilizar y vigilar sus objetos de culto, y a obtener la repatriación de sus restos humanos.

A/61/L.67

07-49833 6

2. Los Estados procurarán facilitar el acceso y/o la repatriación de objetos de culto y de restos humanos que posean mediante mecanismos justos, transparentes y eficaces establecidos conjuntamente con los pueblos indígenas interesados.

Artículo 13

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos.

2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para garantizar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las

actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.

Artículo 14

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
2. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.
3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

Artículo 15

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación pública y los medios de información públicos.
2. Los Estados adoptarán medidas eficaces, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas interesados, para combatir los prejuicios y eliminar la discriminación y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre los pueblos indígenas y todos los demás sectores de la sociedad.

Artículo 16

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer sus propios medios de información en sus propios idiomas y a acceder a todos los demás medios de información no indígenas sin discriminación alguna.
2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para asegurar que los medios de información públicos reflejen debidamente la diversidad cultural indígena. Los Estados, sin perjuicio de la obligación de asegurar plenamente la libertad de expresión, deberán alentar a los medios de comunicación privados a reflejar debidamente la diversidad cultural indígena.

A/61/L.67

7 07-49833

Artículo 17

1. Las personas y los pueblos indígenas tienen derecho a disfrutar plenamente de todos los derechos establecidos en el derecho laboral internacional y nacional aplicable.
2. Los Estados, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas, tomarán medidas específicas para proteger a los niños indígenas contra la explotación económica y contra todo

trabajo que pueda resultar peligroso o interferir en la educación del niño, o que pueda ser perjudicial para la salud o el

desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social del niño, teniendo en cuenta su especial vulnerabilidad y la importancia de la educación para el pleno ejercicio de sus derechos.

3. Las personas indígenas tienen derecho a no ser sometidas a condiciones discriminatorias de trabajo, entre otras cosas, empleo o salario.

Artículo 18

Los pueblos indígenas tienen derecho a participar en la adopción de decisiones en las cuestiones que afecten a sus derechos, por conducto de representantes elegidos por ellos de conformidad con sus propios procedimientos, así como a mantener y desarrollar sus propias instituciones de adopción de decisiones.

Artículo 19

Los Estados celebrarán consultas y cooperarán de buena fe con los pueblos indígenas interesados por medio de sus instituciones representativas antes de adoptar y aplicar medidas legislativas y administrativas que los afecten, para obtener su consentimiento libre, previo e informado.

Artículo 20

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar sus sistemas o instituciones políticos, económicos y sociales, a que se les asegure el disfrute de sus propios medios de subsistencia y desarrollo y a dedicarse libremente a todas sus actividades económicas tradicionales y de otro tipo.

2. Los pueblos indígenas desposeídos de sus medios de subsistencia y desarrollo tienen derecho a una reparación justa y equitativa.

Artículo 21

1. Los pueblos indígenas tienen derecho, sin discriminación alguna, al mejoramiento de sus condiciones económicas y sociales, entre otras esferas, en la educación, el empleo, la capacitación y el readiestramiento profesionales, la vivienda, el saneamiento, la salud y la seguridad social.

2. Los Estados adoptarán medidas eficaces y, cuando proceda, medidas especiales para asegurar el mejoramiento continuo de sus condiciones económicas y sociales. Se prestará particular atención a los derechos y necesidades especiales de los ancianos, las mujeres, los jóvenes, los niños y las personas con discapacidades indígenas.

A/61/L.67

07-49833 **8**

Artículo 22

1. Se prestará particular atención a los derechos y necesidades especiales de los ancianos, las mujeres, los jóvenes, los niños y las personas con discapacidades indígenas en la aplicación de la presente Declaración.
2. Los Estados adoptarán medidas, junto con los pueblos indígenas, para asegurar que las mujeres y los niños indígenas gocen de protección y garantías plenas contra todas las formas de violencia y discriminación.

Artículo 23

Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar y a elaborar prioridades y estrategias para el ejercicio de su derecho al desarrollo. En particular, los pueblos indígenas tienen derecho a participar activamente en la elaboración y determinación de los programas de salud, vivienda y demás programas económicos y sociales que les conciernen y, en lo posible, a administrar esos programas mediante sus propias instituciones.

Artículo 24

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a sus propias medicinas tradicionales y a mantener sus prácticas de salud, incluida la conservación de sus plantas, animales y minerales de interés vital desde el punto de vista médico. Las personas indígenas también tienen derecho de acceso, sin discriminación alguna, a todos los servicios sociales y de salud.
2. Las personas indígenas tienen derecho a disfrutar por igual del nivel más alto posible de salud física y mental. Los Estados tomarán las medidas que sean necesarias para lograr progresivamente la plena realización de este derecho.

Artículo 25

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y fortalecer su propia relación espiritual con las tierras, territorios, aguas, mares costeros y otros recursos que tradicionalmente han poseído u ocupado y utilizado de otra forma y a asumir las responsabilidades que a ese respecto les incumben para con las generaciones venideras.

Artículo 26

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a las tierras, territorios y recursos que tradicionalmente han poseído, ocupado o de otra forma utilizado o adquirido.
2. Los pueblos indígenas tienen derecho a poseer, utilizar, desarrollar y controlar las tierras, territorios y recursos que poseen en razón de la propiedad tradicional u otra forma tradicional de ocupación o utilización, así como aquellos que hayan adquirido de otra forma.

3. Los Estados asegurarán el reconocimiento y protección jurídicos de esas tierras, territorios y recursos. Dicho reconocimiento respetará debidamente las costumbres, las tradiciones y los sistemas de tenencia de la tierra de los pueblos indígenas de que se trate.

A/61/L.67

9 07-49833

Artículo 27

Los Estados establecerán y aplicarán, conjuntamente con los pueblos indígenas interesados, un proceso equitativo, independiente, imparcial, abierto y transparente, en el que se reconozcan debidamente las leyes, tradiciones, costumbres y sistemas de tenencia de la tierra de los pueblos indígenas, para reconocer y adjudicar los derechos de los pueblos indígenas en relación con sus tierras, territorios y recursos, comprendidos aquellos que tradicionalmente han poseído u ocupado o utilizado de otra forma. Los pueblos indígenas tendrán derecho a participar en este proceso.

Artículo 28

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a la reparación, por medios que pueden incluir la restitución o, cuando ello no sea posible, una indemnización justa, imparcial y equitativa, por las tierras, los territorios y los recursos que tradicionalmente hayan poseído u ocupado o utilizado de otra forma y que hayan sido confiscados, tomados, ocupados, utilizados o dañados sin su consentimiento libre, previo e informado.

2. Salvo que los pueblos interesados hayan convenido libremente en otra cosa, la indemnización consistirá en tierras, territorios y recursos de igual calidad, extensión y condición jurídica o en una indemnización monetaria u otra reparación adecuada.

Artículo 29

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a la conservación y protección del medio ambiente y de la capacidad productiva de sus tierras o territorios y recursos. Los Estados deberán establecer y ejecutar programas de asistencia a los pueblos indígenas para asegurar esa conservación y protección, sin discriminación alguna.

2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para garantizar que no se almacenen ni eliminen materiales peligrosos en las tierras o territorios de los pueblos indígenas sin su consentimiento libre, previo e informado.

3. Los Estados también adoptarán medidas eficaces para garantizar, según sea necesario, que se apliquen debidamente programas de control, mantenimiento y restablecimiento de la salud de los pueblos indígenas afectados por esos materiales, programas que serán elaborados y ejecutados por esos pueblos.

Artículo 30

1. No se desarrollarán actividades militares en las tierras o territorios de los pueblos indígenas, a menos que lo justifique una amenaza importante para el interés público pertinente o que se hayan acordado libremente con los pueblos indígenas interesados, o que éstos lo hayan solicitado.
2. Los Estados celebrarán consultas eficaces con los pueblos indígenas interesados, por los procedimientos apropiados y en particular por medio de sus instituciones representativas, antes de utilizar sus tierras o territorios para actividades militares.

A/61/L.67

07-49833 10

Artículo 31

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas. También tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales.
2. Conjuntamente con los pueblos indígenas, los Estados adoptarán medidas eficaces para reconocer y proteger el ejercicio de estos derechos.

Artículo 32

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar y elaborar las prioridades y estrategias para el desarrollo o la utilización de sus tierras o territorios y otros recursos.
2. Los Estados celebrarán consultas y cooperarán de buena fe con los pueblos indígenas interesados por conducto de sus propias instituciones representativas a fin de obtener su consentimiento libre e informado antes de aprobar cualquier proyecto que afecte a sus tierras o territorios y otros recursos, particularmente en relación con el desarrollo, la utilización o la explotación de recursos minerales, hídricos o de otro tipo.
3. Los Estados establecerán mecanismos eficaces para la reparación justa y equitativa por esas actividades, y se adoptarán medidas adecuadas para mitigar sus consecuencias nocivas de orden ambiental, económico, social, cultural o espiritual.

Artículo 33

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar su propia identidad o pertenencia conforme a sus costumbres y tradiciones. Ello no menoscaba el derecho de las personas indígenas a obtener la ciudadanía de los Estados en que viven.
2. Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar las estructuras y a elegir la composición de sus instituciones de conformidad con sus propios procedimientos.

Artículo 34

Los pueblos indígenas tienen derecho a promover, desarrollar y mantener sus estructuras institucionales y sus propias costumbres, espiritualidad, tradiciones, procedimientos, prácticas y, cuando existan, costumbres o sistemas jurídicos, de conformidad con las normas internacionales de derechos humanos.

Artículo 35

Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar las responsabilidades de los individuos para con sus comunidades.

A/61/L.67

11 07-49833

Artículo 36

1. Los pueblos indígenas, en particular los que están divididos por fronteras internacionales, tienen derecho a mantener y desarrollar los contactos, las relaciones y la cooperación, incluidas las actividades de carácter espiritual, cultural, político, económico y social, con sus propios miembros así como con otros pueblos a través de las fronteras.
2. Los Estados, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas, adoptarán medidas eficaces para facilitar el ejercicio y garantizar la aplicación de este derecho.

Artículo 37

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a que los tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos concertados con los Estados o sus sucesores sean reconocidos, observados y aplicados y a que los Estados acaten y respeten esos tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos.
2. Nada de lo señalado en la presente Declaración se interpretará en el sentido de que menoscaba o suprime los derechos de los pueblos indígenas que figuren en tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos.

Artículo 38

Los Estados, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas, adoptarán las medidas apropiadas, incluidas medidas legislativas, para alcanzar los fines de la presente Declaración.

Artículo 39

Los pueblos indígenas tienen derecho a la asistencia financiera y técnica de los Estados y por conducto de la cooperación internacional para el disfrute de los derechos enunciados en la presente Declaración.

Artículo 40

Los pueblos indígenas tienen derecho a procedimientos equitativos y justos para el arreglo de controversias con los Estados u otras partes, y a una pronta decisión sobre esas controversias, así como a una reparación efectiva de toda lesión de sus derechos individuales y colectivos. En esas decisiones se tendrán debidamente en consideración las costumbres, las tradiciones, las normas y los sistemas jurídicos de los pueblos indígenas interesados y las normas internacionales de derechos humanos.

Artículo 41

Los órganos y organismos especializados del sistema de las Naciones Unidas y otras organizaciones intergubernamentales contribuirán a la plena realización de las disposiciones de la presente Declaración mediante la movilización, entre otras cosas, de la cooperación financiera y la asistencia técnica. Se establecerán los medios de asegurar la participación de los pueblos indígenas en relación con los asuntos que les conciernan.

A/61/L.67

07-49833 12

Artículo 42

Las Naciones Unidas, sus órganos, incluido el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, y los organismos especializados, en particular a nivel local, así como los Estados, promoverán el respeto y la plena aplicación de las disposiciones de la presente Declaración y velarán por la eficacia de la presente Declaración.

Artículo 43

Los derechos reconocidos en la presente Declaración constituyen las normas mínimas para la supervivencia, la dignidad y el bienestar de los pueblos indígenas del mundo.

Artículo 44

Todos los derechos y las libertades reconocidos en la presente Declaración se garantizan por igual al hombre y a la mujer indígenas.

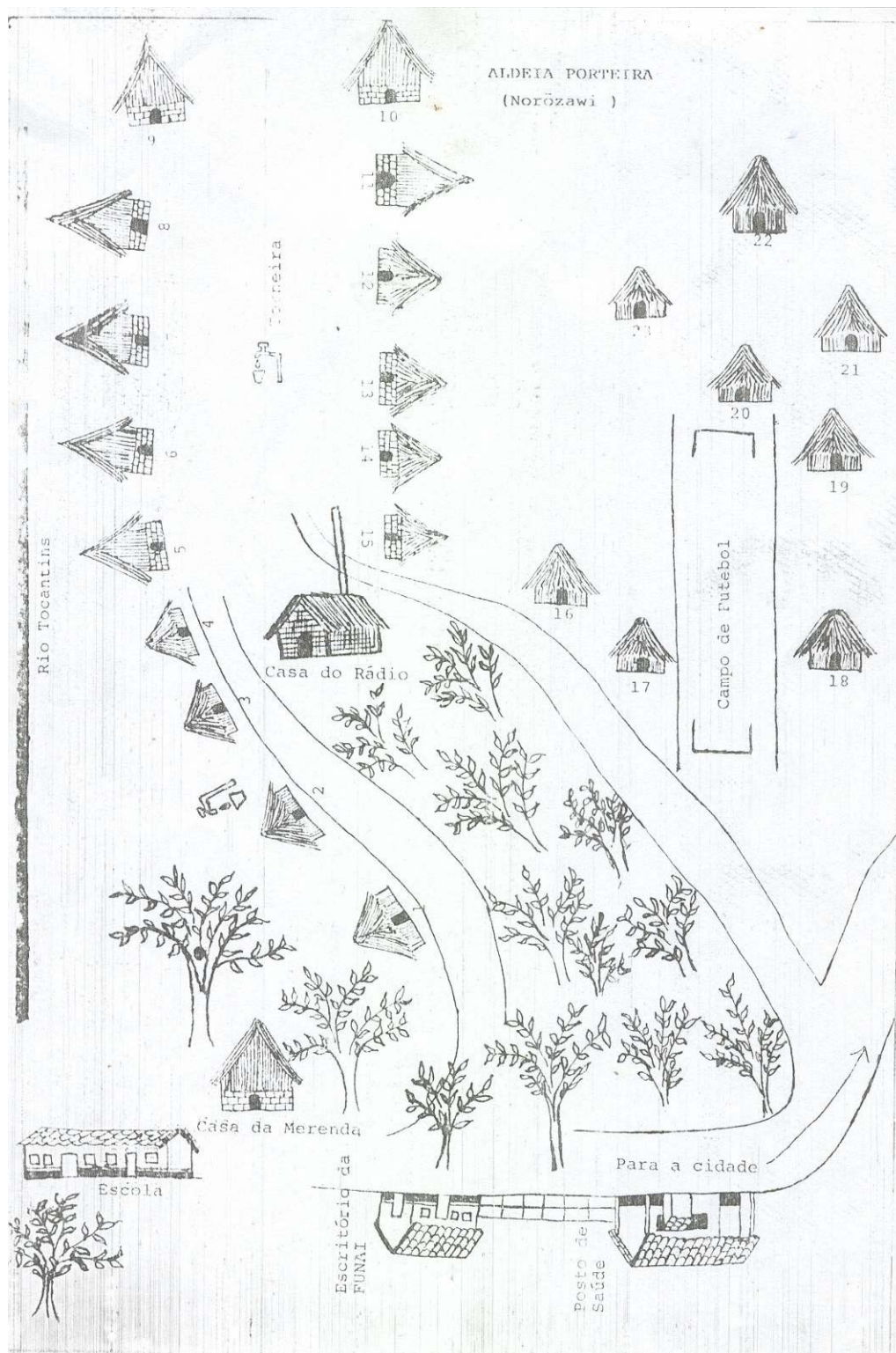
Artículo 45

Nada de lo contenido en la presente Declaración se interpretará en el sentido de que menoscaba o suprime los derechos que los pueblos indígenas tienen en la actualidad o puedan adquirir en el futuro.

Artículo 46

1. Nada de lo señalado en la presente Declaración se interpretará en el sentido de que confiere a un Estado, pueblo, grupo o persona derecho alguno a participar en una actividad o realizar un acto contrarios a la Carta de las Naciones Unidas o se entenderá en el sentido de que autoriza o fomenta acción alguna encaminada a quebrantar o menoscabar, total o parcialmente, la integridad territorial o la unidad política de Estados soberanos e independientes.
2. En el ejercicio de los derechos enunciados en la presente Declaración, se respetarán los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos. El ejercicio de los derechos establecidos en la presente Declaración estará sujeto exclusivamente a las limitaciones determinadas por la ley y con arreglo a las obligaciones internacionales en materia de derechos humanos. Esas limitaciones no serán discriminatorias y serán sólo las estrictamente necesarias para garantizar el reconocimiento y respeto debidos a los derechos y las libertades de los demás y para satisfacer las justas y más apremiantes necesidades de una sociedad democrática.
3. Las disposiciones enunciadas en la presente Declaración se interpretarán con arreglo a los principios de la justicia, la democracia, el respeto de los derechos humanos, la igualdad, la no discriminación, la buena administración pública y la buena fe.

Anexo R
Croquis das casas



Anexo S

Desenvolvimento é isso?

“Em minha terra eu me levantava tranqüilo de manhã. Não tinha que me preocupar com a roupa porque minha casa estava isolada, rodeada de minhas roças e da floresta. Com toda a tranqüilidade, ficava admirando a natureza imensa do rio Santiago, enquanto minha mulher preparava o fogo. Refrescava-me no rio e saía com a canoa para dar uma volta para trazer alguns peixes ainda com os primeiros clarões do dia.

Sem preocupar-me com a hora, regressava. Minha mulher me recebia contente e preparava os peixes, enquanto eu me esquentava junto ao fogo. Conversávamos minha mulher, meus filhos e eu, até a conversa terminar. Depois ela ia para a roça e eu, com meu filho homem, para a floresta. Andando pelo mato, ensinava a meu filho como é a natureza, nossa história, tudo segundo meu gosto e os ensinamentos de nossos antepassados. Caçávamos e regressávamos contentes com a carne do mato. Minha mulher me recebia feliz, recém-banhada e penteada. Comíamos e ficávamos satisfeitos.

Se queria, descansava, se não, visitava os vizinhos e fazia meus artesanatos. Logo chegavam meus parentes e tomávamos *masato* (um tipo de bebida), contávamos anedotas e, se corria tudo bem, terminávamos dançando toda a noite.

Agora, com o desenvolvimento, a coisa muda. Temos hora certa para o trabalho. Trabalhamos as roças de arroz até tarde e voltamos para casa sem nada. A mulher, com a cara emburrada e com má vontade me serve um prato de *yuca* (mandioca) com sal. Quase não falamos, meu filho vai para a escola, onde lhe ensinam coisas de Lima. Depois de fazer a colheita, são mil brigas para ganhar uma miséria. Tudo vai para o caminhoneiro e para os comerciantes.

Apenas levo para a minha casa uma latinha de atum, uns pacotes de macarrão, e o pior é que esse tipo de agricultura vai terminando o terreno da comunidade e logo não sobrar nada. Já vejo todos os meus companheiros remexendo em todos os lixões de Lima.

Quando estive em Bogotá, eu me preocupei em conhecer como é a vida dos milionários e me disseram que os milionários têm sua casa isolada em meio a lindas paisagens. Que se levantam pela manhã tranqüilos, para admirar a paisagem e se banham em suas piscinas. Chegam com o café da manhã pronto e, como não têm pressa, conversam tranqüilamente com sua mulher e seus filhos. As crianças vão a um colégio seletivo onde os ensinam de acordo com os gostos do seu pai.

O milionário passeia pela sua fazenda e atira em algumas aves ou pesca, e quando regressa encontra a mesa posta e a esposa bem arrumada para o almoço. Dorme depois da comida, ou se dedica a pintar ou a pequenos entretenimentos de carpintaria ou coisas assim. Logo sai para tomar algo com os amigos, e se querem, dançam até quando têm vontade.

Então eu me pergunto: quer dizer que eu, com todos os meus companheiros, acabaremos nos lixões, para que um ou dois milionários possam ter a vida que nós tínhamos antes? É isso que é desenvolvimento?

Anexo T

O dia-a-dia de uma professora Xerente

Páginas do diário da professora Edite Smikidi

Aconteceu que na minha escola hoje teve mais 3 alunos novatos que vieram para juntos podermos continuar a nossa longa caminhada.

Foram 2 meninos e 1 menina. Como ainda não temos casa da escola e nem carteiras está sendo difícil para todos, tanto eu como os alunos.

Jamais poderei jogar o interesse dos novatos. Sem perder tempo, mandei meu esposo buscar um banquinho na vizinha. Logo ele trouxe e assim vamos levando a luta do dia-a-dia. Quem sabe um dia possamos realizar os nossos sonhos de ter uma escola com todos os materiais necessários.

A comunidade hoje está super-alegre, porque dois homens foram para o mato e mataram uma anta grande e gorda.

Como de costume, eles vieram avisar e convidar todos para irem buscar a carne. Eram adultos e crianças, quem quisesse que fosse.

Todos alegres foram em companhia dos homens buscar a anta. Todos os que foram voltaram com carne.

É de costume da tribo levar todos da aldeia para buscarem carne, mas para eles mesmos e não para o matador.

Hoje na primeira aula tinha um menino com febre e muita tosse. Mesmo assim ele veio à aula só para não faltar. Mas ele não conseguiu assistir à aula.

Dei um remédio para ele tomar. Ele tomou e deitou. Os outros o deixaram dormindo na minha casa.

As crianças da aldeia Brejinho sempre deram o maior valor à escola e isso me faz amar mais a minha profissão.

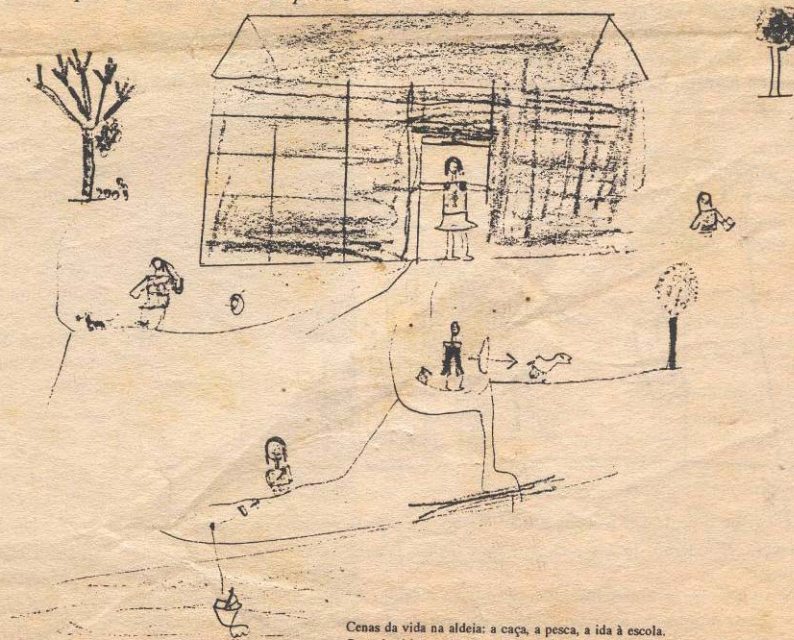
Nessa semana os meninos e meninas inventaram de botar tinguí num córrego pequeno e matar peixinhos.

Recebi convite das crianças, aliás meus alunos, para com eles participar da tinguizada.

Aceitei o convite e fui também. Peguei muito e quase enchi um cofinho de piabinhas.

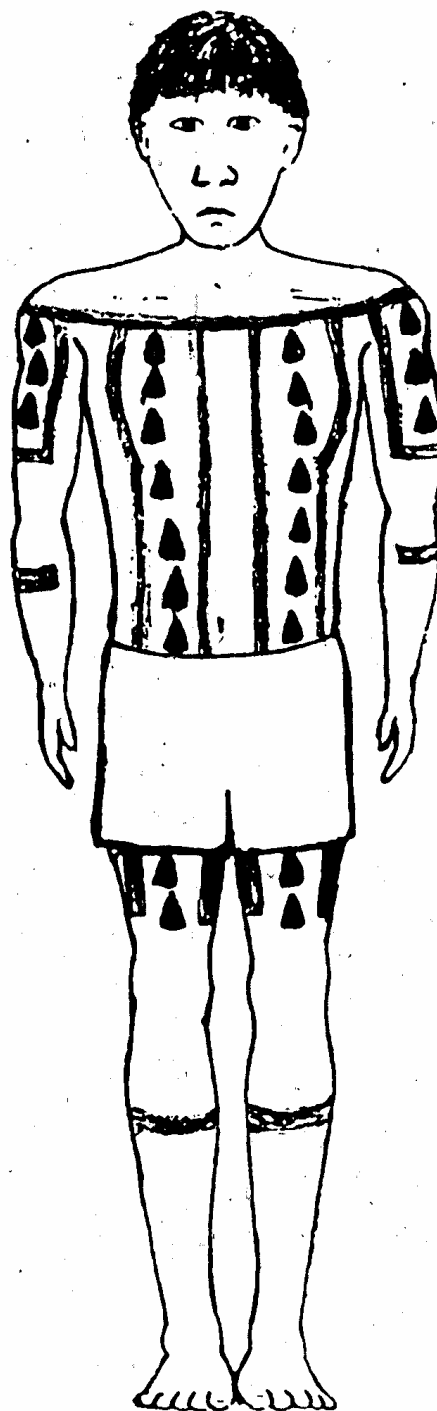
Eles também pegaram muito e ficamos todos contentes. Foi muito animado. Parecia até que era mesmo um rio grande.

Falei que era assim mesmo, começar cedo para não esquecer nossa cultura.



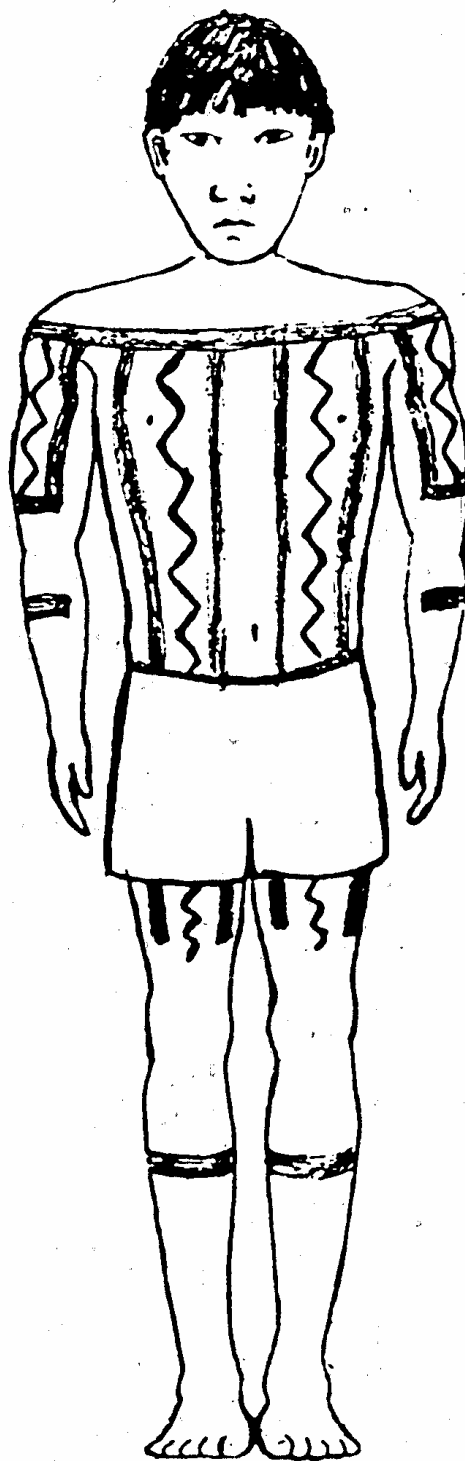
Cenas da vida na aldeia: a caça, a pesca, a ida à escola.
Desenho feito por Bolívar Xerente, 9 anos, aluno de Bonfim Sizdazé. Aldeia Trairas.

Anexo U
Metades Rituais



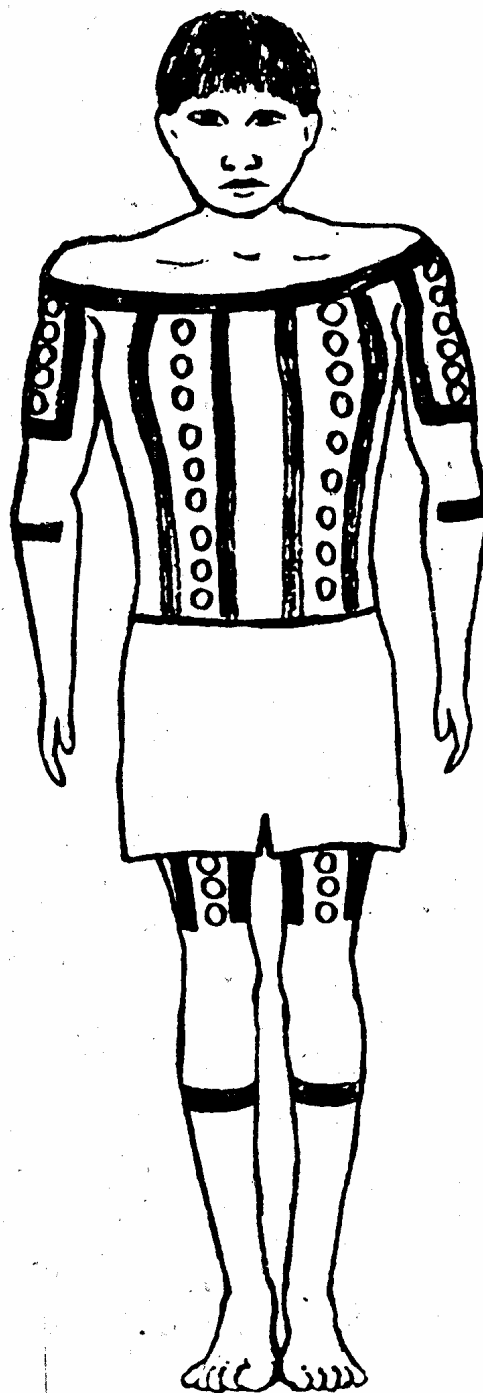
Htâmhã

Anexo U 1
Metades Rituais



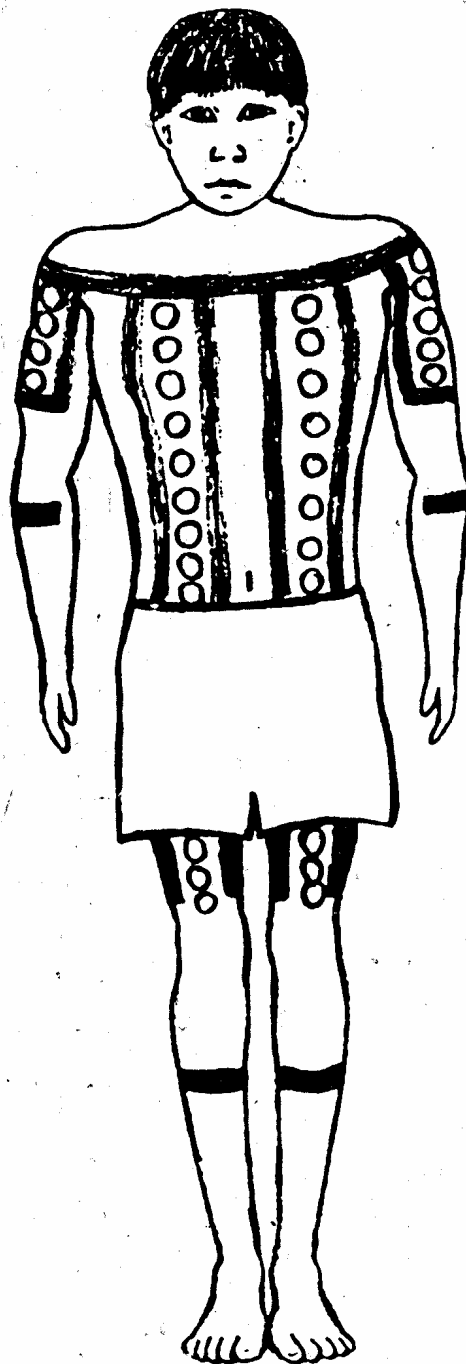
Stêromkwa

Anexo V
Pinturas clânicas



Kbazi tdêkwa

Anexo V 1
Pinturas clânicas



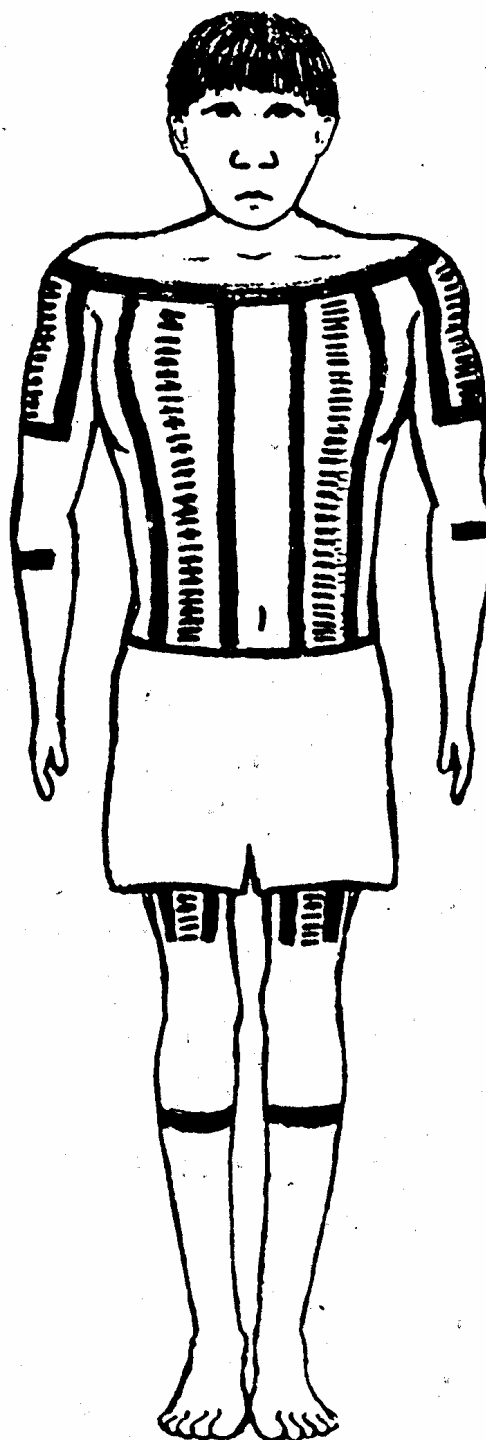
Krito tdêkwa

Anexo V 2
Pinturas clánicas



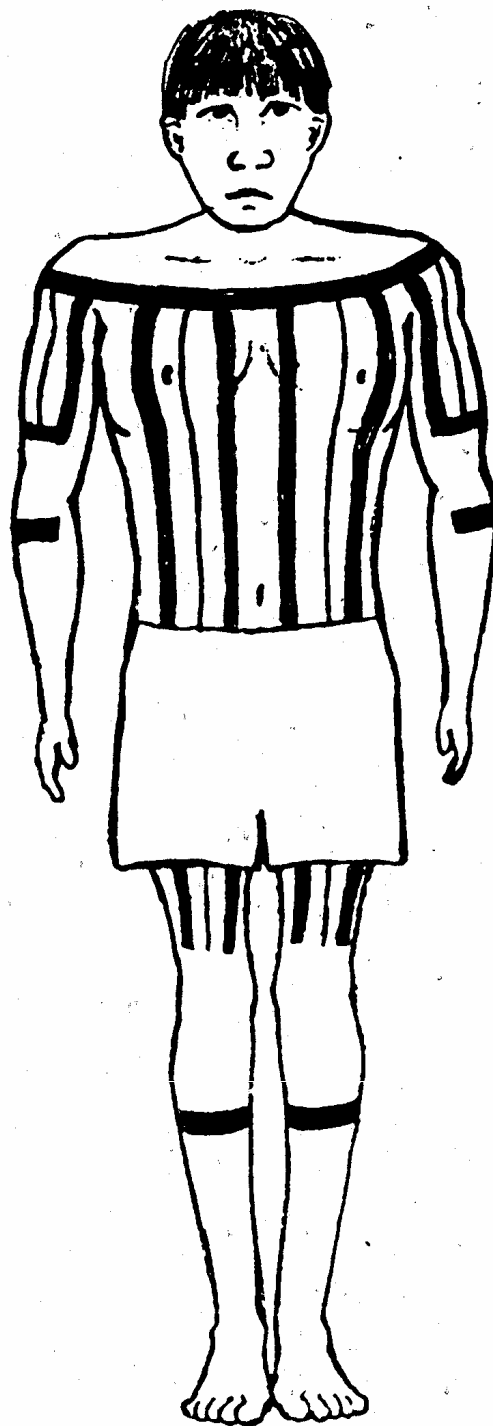
Kuzâp tdékwa

Anexo V 3
Pinturas clânicas



Krozake tdêkwa

Anexo V 4
Pinturas clânicas



Wahirê tdêkwa

Anexo W

CD 02 / Entrevista Sizapi

Anexo X

Trabalhos na língua indígena xerente

- Fonêmica xerente. Rinaldo de Mattos. Série lingüística, número 01, SIL – Brasília – 1973.
- Evangelho segundo Marcos na língua xerente. *Romwas Kuwe Marcos te Kuire*. Composto e impresso pelo Summer Institute of Linguistics. Rio de Janeiro, 1970.
- Cartilhas xerente. Col. Experimental. 04 vols. *Damrme Sanarnrze*. Rinaldo de Mattos. Edição Provisória. Composto e impresso pelo Summer Institute of Linguistics. Brasília – 1973
- Atos dos Apóstolos no idioma xerente. *Jesus Sima te Smistu Nori Danmi Rowasku tkrê Waskumnoze*. Tr. de Guenther C. Krieger. Publicação da Convenção Batista Brasileira. 1978.
- A Palavra de Deus no idioma xerente. Coletânea de textos do Novo Testamento. *Waptokwa Damrmezep te*. Tr. de Guenther C. Krieger. Convenção Batista Brasileira. 1990.
- Akwe) Mrme)ze – Ktâwankõ Mrme)ze: Xerente/Português. Organizado por Wanda Braidotti Krieger e Guenter Carlos Krieger. Convenção Batista Brasileira, 1994.

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](#)