

Os saberes tradicionais e a escola: aspectos da produção de conhecimento em materiais didáticos de autores indígenas

Igor SCARAMUZZI

Resumo: Nos últimos vinte anos as experiências de ensino formal desenvolvidas entre populações indígenas seguindo os preceitos do modelo "específico e diferenciado," têm progressivamente se tornado importantes espaços de produção discursiva e de conhecimento, nas quais muitos grupos indígenas estão recriando através da escrita em línguas indígenas e em língua portuguesa suas formas de produzir e transmitir conhecimentos. Nestes processos os materiais didáticos são um dos produtos mais significativos. Enfatizando a produção de conhecimento que ocorre no âmbito da elaboração de materiais didáticos de professores/autores indígenas, o presente artigo possui o objetivo de analisar em um conjunto de dez materiais produzidos em cinco experiências de escolarização distintas, quatro aspectos fundamentais que compõem os processos de elaboração dos materiais didáticos: a procedência e as formas de tratamento das fontes de informação; as concepções de escrita; as formas de construção das versões escritas a partir de fontes orais e documentais e, por fim, concepções e formas de uso da autoria.

Palavras-chave: História indígena; Educação escolar indígena; Oralidade e escrita; Conhecimentos tradicionais.

Nos últimos vinte anos, as experiências de ensino formal desenvolvidas entre populações indígenas seguindo os preceitos do modelo denominado "Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada," (RCNEI 1998)¹ têm progressivamente se tornado importantes espaços de produção discursiva e de conhecimento nas quais muitos grupos indígenas estão recriando através da produção escrita em línguas indígenas e em língua portuguesa suas formas de produzir e transmitir conhecimentos.

Diante do principal objetivo e pressuposto do modelo de escolarização específico e diferenciado que consiste na valorização e fortalecimento das culturas indígenas, esta produção de conhecimento tem buscado abordar principalmente saberes indígenas produzidos em espaços e contextos não-escolares, entendidos como "tradicionais." Nas experiências de escolarização desenvolvidas segundo este modelo, os materiais didáticos têm sido um fruto importante desta produção. Estes materiais,

¹ O modelo de escolarização específico e diferenciado tem como principal diferencial em relação a outros modelos de escolarização implantados para populações indígenas anteriormente no Brasil, o desenvolvimento de propostas político-pedagógicas que procuram levar em conta os anseios e necessidades de cada grupo indígena em relação à escola e que, ao mesmo tempo, possam auxiliar no fortalecimento das línguas, conhecimentos e processos próprios de ensino-aprendizagem de cada grupo indígena. Esse modelo começou a ser concebido nos anos 80 por organizações não-governamentais com a proposta de elaborar e implantar projetos de ensino formal alternativos à política pública estatal. Esse modelo passou a ser implantado como política pública pelo governo federal nos anos noventa e atualmente é o modelo de escolarização recomendado para populações indígenas em todo o Brasil. Para histórico da implantação do modelo no Brasil ver Grupioni (2009).

além de servirem a este objetivo e de serem usados nas escolas indígenas para o ensino-aprendizagem, estão em alguns casos sendo produzidos e publicados em grandes tiragens para a venda e divulgação, abrangendo um público de leitores não-índios.²

Um dos tipos de materiais didáticos mais produzidos nessas experiências de escolarização, que constitui o objeto de reflexão deste artigo, são os que possuem como proposta principal a escrita e sistematização de conhecimentos e experiências históricas de grupos indígenas. Muitos materiais didáticos desse tipo, especialmente os elaborados em língua portuguesa, professores indígenas e seus parceiros não-índios³ se apropriam na tarefa de escrita e sistematização dos conhecimentos e narrativas indígenas de concepções, conceitos, categorias e formas de interpretação que fazem parte dos regimes de conhecimento das sociedades ocidentais de tradição escrita.

Enfatizando a produção de conhecimento que ocorre no âmbito da elaboração deste tipo de material didático de professores/autores indígenas, o presente artigo⁴ possui o objetivo de analisar, a partir dos conteúdos destes materiais, o que inclui os prefácios escritos pelos organizadores não-índios e os relatos escritos pelos professores/autores indígenas, aspectos que entendo serem fundamentais para o entendimento destes processos de produção de conhecimento que são: a procedência e as formas de tratamento das fontes de informação; as concepções e formas de uso da escrita; formas de construção das versões escritas a partir de fontes orais e documentais, e, por fim, concepções e formas de uso da autoria.

Para tal tarefa, foram selecionados como referência dez materiais didáticos (oito escritos somente em português e dois bilíngues, língua indígena-português), elaborados no âmbito de cinco experiências de escolarização distintas por cinco programas ou projetos de educação escolar indígena, a saber: Programa de Educação “Uma experiência de autoria” da Comissão Pró-Índio do Acre CPI / Acre - AC; “Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais” Secretaria de Educação de Minas

² Porém, esse público leitor não-índio dos materiais didáticos indígenas ainda é muito pequeno. Praticamente se restringe ao círculo dos programas de educação da vertente específica e diferenciada e às instituições indigenistas. Existem algumas exceções, como é o caso do material produzido pela CPI-Acre “Shenipabu Miyui” (2000), que foi publicado em sua segunda edição pela editora UFMG e distribuído um pouco mais amplamente. É muito comum, como afirma Menezes de Souza (2001), que alguns desses materiais, quando presentes em livrarias, sejam classificados como “literatura infantil.”

³ De forma geral os parceiros são os idealizadores e elaboradores dos cursos de formação de professores indígenas e os responsáveis pela implantação das escolas. Na maioria das vezes constituem-se de organizações não-governamentais, universidades, setores da igreja católica e protestante e, atualmente, governos estaduais e municipais também.

⁴ O presente artigo é uma versão de um capítulo sobre o mesmo tema e com o mesmo *corpus* documental de minha dissertação de mestrado, Scaramuzzi (2008).

Gerais - MG; “Programa de Educação para os Povos Indígenas do Parque Indígena do Xingu” - Instituto Socioambiental - MT; “Projeto Pirayawara” - SEDUC- Secretaria de Estado de Educação do Amazonas - AM; “Programa de Formação Continuada de Educadores Índios Tupinikim e Guarani/ES” - Secretaria da Educação- ES.

Além da proposta de escrita e sistematização de concepções e experiências históricas de grupos indígenas a seleção dos materiais didáticos⁵ que compõem o conjunto que será analisado neste artigo seguiu outros cinco critérios de seleção. O primeiro desses critérios é terem sido produzidos no âmbito de cursos de formação de professores indígenas (conhecidos como “Magistérios Indígenas”) em experiências de escolarização que seguem as diretrizes político-pedagógicas do modelo “específico e diferenciado.” O segundo foi selecionar apenas materiais didáticos bilíngües e/ou monolíngües em português, descartando, portanto, os escritos somente em línguas indígenas. O terceiro foi selecionar somente materiais didáticos que tenham sido publicados. Foram descartadas as produções de circulação restrita, principalmente pela dificuldade de acesso ao público leitor e pela dificuldade de uso e citação. O quarto foi selecionar produções elaboradas em experiências de escolarização de diferentes regiões do Brasil, e que os programas de educação responsáveis pela elaboração dos materiais tivessem uma produção significativa de materiais didáticos e fossem dirigidos tanto por ONGS, quanto por Governos de Estado. O quinto foi escolher materiais didáticos elaborados por programas de formação desenvolvidos em parceria com coletivos indígenas diversificados; grupos familiares, aldeias e /ou comunidades, coletivos étnicos ou conjunto de coletivos étnicos.

A opção de realizar uma análise comparativa entre materiais didáticos produzidos em contextos tão diversos se deve a três fatores importantes. O primeiro é o fato de terem sido produzidos seguindo diretrizes político-pedagógicas comuns (do modelo específico e diferenciado) que fazem parte das políticas públicas federais de ensino formal recomendadas para populações indígenas no Brasil atualmente. O segundo é o fato de terem sido produzidos em contextos semelhantes de transmissão e

⁵ Cabe dizer que adoto o termo *material didático* para designar essas produções, para justamente ressaltar que sua formulação (especialmente) e uso estão ligados diretamente ao espaço escolar. Preferi não usar o termo *livro*, por indicar diversos contextos de produção e uso. A opção por essa denominação também teve por objetivo diferenciar de forma clara o *corpus* documental das produções escritas de autores indígenas, tais como Olívio Jecupé, Daniel Munduruku e Eliane Potiguara (que apresentam suas obras como *literatura indígena*). Essas obras de *literatura indígena* são produzidas para finalidades diversas e em contextos totalmente diferentes das produções que pretendo enfocar, embora, em muitas dessas, os temas das narrativas sejam muito semelhantes aos temas das produções elaboradas nos cursos de formação dos professores indígenas.

produção de conhecimento, que são os cursos de formação de professores indígenas conhecidos como “Magistério Indígena.” O terceiro fator, o mais importante, é a grande semelhança encontrada no conjunto de materiais didáticos analisados nos temas e assuntos abordados, nas categorias de conhecimento selecionadas para a construção e classificação dos conteúdos, assim como das formas de sistematização e organização dos conhecimentos e narrativas presentes nas produções escritas.

Acredito que, embora não propicie condições de uma análise detalhada da elaboração e nem das formas de uso destes materiais nas escolas indígenas, como no caso de uma pesquisa realizada em um único contexto etnográfico, a análise comparativa proposta pode levar a uma reflexão mais abrangente sobre os efeitos das atuais políticas públicas de educação escolar indígena sobre a produção discursiva e de conhecimento que ocorrem de acordo com as diretrizes contidas nestas políticas. Além disso, pelo fato de os processos de produção de conhecimento que se desenvolvem de acordo com estas diretrizes estarem ocorrendo em todo o Brasil, a análise comparativa pode propiciar uma reflexão importante sobre os limites e possibilidades de interlocução no espaço escolar entre regimes de conhecimento indígenas e ocidentais oferecidas pelas diretrizes político-pedagógicas do modelo específico e diferenciado.

Aspectos da produção de conhecimento nos processos de elaboração dos materiais didáticos

As fontes de informação

Para a tarefa de analisar os processos de produção de conhecimento nos materiais didáticos de autores/professores indígenas, o primeiro aspecto importante a ser abordado diz respeito às formas de tratamento e a procedência das informações que compõem as narrativas escritas nos materiais.

Em todos os materiais analisados ressalta-se a importância das fontes orais indígenas, geralmente os anciãos e lideranças dos diversos coletivos indígenas evocados. Em todos os casos a presença dessas fontes é vista como fundamental para a elaboração das produções escritas:

Os textos foram escritos num esforço conjunto dos professores, que ouviram, gravaram e traduziram, na forma escrita, histórias e casos dos seus avós, pais, tios, enfim, daqueles que detém os saberes tradicionais da aldeia. (Professores Xacriabá 1997:06)

Embora haja o predomínio das fontes orais e das interpretações e versões indígenas para a construção das narrativas escritas, ocorre em parte significativa dos materiais didáticos o uso de informações, interpretações e versões pertencentes à História como disciplina e abordadas nas escolas dos não-índios. Um dos tipos de narrativas em que se tenta abordar e explicar as versões e interpretações dos não-índios é aquele que relata a origem do “homem.” O interessante nessas releituras que tentam apresentar a versão do “homem branco” para tal evento é a apropriação de categorias como, por exemplo, “homem” (no sentido genérico, como espécie); a adoção de medidas de tempo do ocidente de tradição escrita e a referência a pesquisa científica como forma de investigação e fonte de legitimação das informações:

A explicação dada pela ciência do homem branco.

As ciências do homem branco explicam que o mundo teria surgido há cerca de 3 bilhões de anos e, que os parentes mais antigos do homem apareceram na África, por volta de 1 milhão de anos. Elas explicam também, que a humanidade passou por mudanças no corpo até chegar ao tempo atual. Pesquisas foram realizadas em locais onde foram encontrados ossos humanos e de animais, restos de ferramentas, pinturas antigas, etc. (Kaxinawá *et.al* s.d:44)

Outro tipo de narrativa em que ocorre a releitura das versões dos não-índios são as que relatam a chegada e ocupação dos europeus na América. Nas narrativas sobre esse tema é sempre dada ênfase à invasão do território e às mudanças que ocorreram nos modos de vida das populações indígenas após esse acontecimento. Outra coisa interessante nestas versões é que, como nos materiais didáticos das escolas dos não-índios, os coletivos evocados são sempre amplos e genéricos (“europeus,” “portugueses,” “homem branco” “índios do Brasil”), como evidencia o trecho a seguir:

A chegada dos europeus no Brasil

Primeiro Colombo chegou na América em 12 de outubro de 1492. Depois que o europeu chegou no Brasil em 1500. Aí que o Brasil foi invadido pelos europeus: primeiro na Bahia, depois São Paulo e Rio de Janeiro. Assim os portugueses foram tomando o Brasil. Quando os portugueses não tinham chegado no Brasil essa terra nem tinha esse nome Brasil. Eles deram esse nome para a nossa terra. E foram tomando as terras dos índios do Brasil, que naquela época só existia para os índios. (*idem*:30)

Embora o uso dessas versões e interpretações consagradas na História como disciplina seja mencionado em parte dos materiais didáticos, as diferenças em relação às versões e interpretações indígenas e as maneiras como essas informações foram

utilizadas na elaboração dos materiais didáticos é explicada mais detalhadamente e problematizada em apenas um dos materiais didáticos (Kaxinawá, J.P.M. *et.al* s.d).

Um aspecto interessante nesse detalhamento diz respeito às formas de tratamento das versões e interpretações indígenas e as versões e interpretações produzidas pelos não-índios. Em todos os casos analisados as fontes orais indígenas são mais enfatizadas do que as fontes documentais dos não-índios. Evidentemente, o problema não é exatamente enfatizar uma ou outra, mas ele ocorre quando essa ênfase é utilizada como fonte de autenticidade de uma história indígena escrita por índios, como se a construção destas histórias por autores indígenas só tivesse legitimidade e especificidade privilegiando as fontes orais indígenas:

Porém, foram os relatos orais levantados e trazidos pelos professores das suas aldeias que mais contribuíram para construção do material: a maior parte das informações relevantes selecionadas pelos professores são narradas a partir da memória dos velhos e demais membros da comunidade. Dessa maneira, as pesquisas realizadas pelos professores valorizaram a versão dos acontecimentos contados pelos velhos e por outros membros das comunidades indígenas do Acre, longe dos padrões traçados pela historiografia regional e nacional, com seu foco deslocado para os heróis oficiais, as datas e os eventos festivos (...). **Os relatos orais foram prioridade, e ainda são, para a construção da história indígena, podemos considerar os textos não indígenas como uma outra etapa do trabalho:** a exploração e a leitura dos documentos escritos por não indígenas tem sido imprescindível para iniciar o diálogo entre as diversas formas de conhecimentos e opiniões produzidas historicamente, além de disponibilizar metodologias e técnicas para sua leitura significativa. (Kaxinawá *et.al* s.d:12, grifo meu)

A prioridade dada às versões e interpretações indígenas em detrimento das versões e interpretações produzidas por não-índios para a construção das narrativas escritas tem relação direta com um problema importante relacionado à escrita e abordagem de conhecimentos indígenas no espaço escolar.

Esse problema, que ocorre em todos os casos analisados e que será abordado criticamente ao longo deste artigo, diz respeito à *indistinção* com que são tratadas nos discursos veiculados por esses materiais as narrativas escritas que compõem os materiais didáticos, *produzidas através da escrita e no espaço escolar* e as narrativas indígenas que as originaram, *produzidas oralmente e fora do espaço escolar*. Nesses casos, não são ressaltadas as diferenças e transformações que ocorrem quando narrativas e interpretações indígenas são escritas no espaço escolar. A atividade de escrita e sistematização das narrativas e conhecimentos no formato do material didático aparece

como uma forma de produzir, transmitir e armazenar *os mesmos* conhecimentos já produzidos e transmitidos no âmbito da tradição oral, ou seja, os discursos veiculam que o que ocorre com a mudança do regime de expressão é uma *transferência* de conhecimentos da oralidade à escrita.⁶

Nós educadores, conversamos com os mais velhos das Aldeias, ouvimos diversas histórias e as registramos para serem lidas por todos, garantindo assim, que as mesmas não sejam esquecidas. (Educadores Tupinikim e Guarani & Mugarbi 2005: 22)

Essa indistinção com que, na maioria das vezes, são tratadas as narrativas escritas nos materiais didáticos e as narrativas orais que as originaram é uma das questões mais problemáticas que envolvem as escritas e as abordagens de conhecimentos indígenas no espaço escolar. Tentarei ressaltar através da análise dos materiais selecionados que não se tratam de equivalentes, mas de conhecimentos diferentes.

O estatuto da escrita

Um dos pilares que sustentam a indistinção com que são tratados os conhecimentos e narrativas escritas e os conhecimentos e narrativas produzidos fora do espaço escolar e no regime de expressão oral, são as concepções e as formas de tratamento dados à escrita nos materiais didáticos, afinal, são essas que embasam, justificam e orientam os processos de letramento e a abordagem de conhecimentos indígenas no espaço escolar.

Um dos termos comuns utilizados para se referir ao ato de escrever conhecimentos e narrativas indígenas e que transmite esse sentido de indistinção é o termo *registro*. A escrita, na maioria dos casos, significa uma tecnologia capaz de armazenar e transmitir os conhecimentos provenientes da tradição oral sem modificá-los. O uso do termo *registro* para falar do ato da escrita reforça essa conotação:

⁶ O uso do termo “transferência,” para enunciar a indistinção com que são tratados os conhecimentos locais produzidos e transmitidos oralmente e os fragmentos desses conhecimentos sistematizados e escritos no espaço da escola, foi sugerido por Menezes de Souza em comunicação pessoal.

Porque fazer pesquisas

Porque somos nós que temos que fazer as pesquisas de nossa origem, sabedoria e conhecimentos do nosso povo, para **registrarmos**, colocar no papel e fazer um tipo de documento. Assim, nunca vamos esquecer os nossos conhecimentos ou perder o que é nosso. Por isso, é muito importante registrar o que é nosso e dos antepassados para poder repassar para nossas crianças aprenderem através da escola. (Kaxinawá *et.al* s.d:199, grifo meu)

Essa concepção de escrita também é o que apóia e justifica a retórica discursiva principal do modelo de escolarização “específico e diferenciado” que é a escrita e abordagem de conteúdos indígenas na escola como uma forma de resgatar, preservar, fortalecer as culturas indígenas. Tal suposição tem como um de seus pilares essa capacidade atribuída à escrita. Em alguns casos, essa capacidade acaba sendo ressaltada com base em uma suposta ineficiência do regime oral para cumprir tais tarefas:

Muitos de nós que não sabiam cantar, não sabiam a história, poderão fazer agora através da escrita (...). Se só a oralidade não foi suficiente, a educação que estamos levando a nossas comunidades chegou pra fortalecer isso. Assim, as comunidades indígenas também estão deixando suas marcas na História do Acre e do Brasil. (*idem*: 21)

Sobre a passagem da oralidade para a escrita e a questão das modificações que podem acontecer quando ocorre essa passagem, só foi mencionada nos materiais didáticos em raras passagens, como nos fragmentos abaixo:

Registrar, reescrever cada história, foi a maneira de vivenciar cada uma delas que já estava quase se perdendo no tempo. E também foi interessante compreender que da tradução oral para a escrita há uma grande diferença, porque quando uma pessoa está contando determinada história, ela cria um ambiente envolvente, cheio de imaginação. (Educadores Tupinikim e Guarani & Mugarbi 2005:204)

Continuando na passagem da oralidade à escrita, outro ponto levantado por um dos materiais didáticos elaborados pelo programa do Espírito Santo, (Educadores Tupinikim e Guarani & Mugarbi 2001), diz respeito a um pensamento bastante polêmico e difundido, defendido por autores como Goody (1988) e Ong (1998). Esses autores, entre outros, afirmam que a escrita, por ter a capacidade de retirar uma informação de seu contexto de produção original e levá-la para outros contextos, é uma ferramenta capaz de proporcionar um entendimento de discursos e narrativas mais refinado, crítico e racional do que o regime oral. No material referido acima, que retrata um conflito entre índios e uma empresa plantadora de eucalipto e produtora de celulose, a organizadora do material didático, em conformidade com o pensamento destes

autores, afirma que a construção de versões escritas sobre esse conflito proporcionou um olhar mais abrangente e crítico por parte dos índios que participaram de ambas as experiências (do evento em si e da construção de versões escritas sobre o evento). O trecho abaixo escrito no prefácio pela organizadora do material explicita este tipo de relação entre a oralidade e a escrita:

O trabalho que os educadores tiveram para produzir os relatos certamente os ajudou a compreender melhor o significado da luta pela terra que começou a quase 500 anos. Na medida em que eles tinham como tarefa transformar o mundo vivido em um mundo produzido conscientemente, intencionalmente pela organização discursiva para proporcionar ao leitor um “todo significativo” eles tiveram que juntar os elementos dispersos na prática, seja por meio da escuta de depoimentos de uns e outros e do confronto de opiniões diversas, seja pela coleta e análise de documentos. (Educadores Tupinikim e Guarani & Mugaribi 2001:11)

Esse tipo de concepção provém de uma forma de análise conhecida como “modelo autônomo” ou “teoria da grande Divisão” (Street 1984). Essa abordagem entende a escrita como um regime de transmissão e produção de conhecimento completo em si mesmo, desconexo de seu contexto de produção. Segundo autores adeptos e/ou criadores desse modelo de análise, como Goody e Ong, já citados acima, entre outros, os processos de letramento acarretam as mesmas modificações em quaisquer contextos em que ocorram, já que a escrita atua e modifica os grupos humanos devido a sua própria inteligibilidade interna e não aos contextos onde esses processos ocorreram. Os autores defensores desse modelo de análise muitas vezes ressaltam as propriedades que são inerentes da escrita, como, por exemplo, a capacidade de retirar as informações de seus contextos de produção, através do descrédito e/ou uma suposta inferioridade da oralidade:

(...) sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes. Nesse sentido, a oralidade precisa e está destinada a produzir escrita. A cultura escrita, como veremos, é imprescindível ao desenvolvimento não apenas da ciência, mas também da história, da filosofia, ao entendimento analítico da literatura de qualquer arte e, na verdade, à explicação da própria linguagem (incluindo a falada). (Ong 1998:23)

Essa visão de superioridade da escrita como regime de expressão e produção de conhecimento no mundo dos não-índios foi rapidamente compreendida por diversos grupos indígenas em todas as partes do mundo. Em quase todos os grupos indígenas no

Brasil, a escola e o aprendizado da escrita em língua portuguesa é imensamente requerido. Na maioria dos casos, a implantação da escola e o ensino da escrita foram requisitados com o objetivo, por parte dos povos indígenas, de adquirirem essa ferramenta como forma de aprimorar as relações com o mundo dos não-índios. Essa etapa inicial da aprendizagem da escrita, com um caráter mais “instrumental” é ressaltada em alguns dos materiais analisados:

História da escola

Antigamente não tinha escola. Por isso meu pai não sabe ler e escrever. Mas hoje nós temos escola. Nós estudamos e aprendemos. E nos ensinamos também às nossas crianças para elas aprenderem como nós aprendemos e depois ensinarem para outras crianças quando crescerem (...). É bom você saber escrever. Quando você sabe ler e escrever você fica inteligente e você conhece também o dinheiro e então você vai saber vender as coisas. (Professores Maxacali 1998:75)

O aprendizado da escrita e o acesso à escolarização, além de serem vistos como formas de melhorar as relações com os não-índios, também são formas de inserção no mundo desses, e formas de acesso a bens materiais e mercadorias. É muito importante ressaltar que o curso de magistério indígena não significa somente acesso a conhecimentos e técnicas dos não-índios para serem usadas dentro do mundo indígena, mas também significa formação profissional e acesso a trabalho remunerado.

Essa necessidade do aprendizado da escrita como maneira de aprimorar as relações com os não-índios em questões mais “instrumentais,” como a lida com o dinheiro, com as transações comerciais etc., foram aos poucos, dentro das experiências de escolarização ocorridas de acordo com os pressupostos do modelo específico e diferenciado, dando lugar a outras formas de uso da escrita, dentre as quais, aquela em que a escrita passa a ser usada como instrumento para o ensino-aprendizagem, valorização e divulgação dos conhecimentos indígenas. Essa forma de uso da escrita não deixa de ser uma tentativa, por parte de grupos indígenas e assessores, de colocar os conhecimentos indígenas no mesmo patamar político das formas de produzir e transmitir conhecimentos pertencentes a alguns segmentos sociais não-índios (entendo aqui produção de conhecimento acadêmico/científico).

Esta preocupação de equiparar politicamente formas distintas de produção e transmissão de conhecimentos, aliada a crença de superioridade da escrita na capacidade de armazenamento e transmissão de informação em relação à oralidade,

advoga a favor de uma super valorização da escrita e da escola como forma de fortalecer politicamente os regimes de conhecimentos das populações indígenas. Na análise das produções escritas encontrei somente um único argumento que destoa dessa forma de entendimento a respeito da importância da escrita e do papel da escola. Ele evidencia que as experiências de escolarização em contextos locais não funcionam necessariamente segundo tais pressupostos enunciados na maior parte dos materiais analisados:

Uma educação de qualidade

Antes, não tinha escola, não tinha nada e eu vejo que as pessoas ainda não se familiarizaram com a escrita. O nosso ponto de vista é mais a organização, a conversa, o diálogo a orientação. Se só a escrita resolvesse o problema, não existiria milhares de pessoas, nas grandes cidades, sabendo ler e escrever morrendo de fome (...).

As crianças estão mais envolvidas com a escrita. Eu vejo que as pessoas hoje não estão muito interessadas neste momento da escrita, até mesmo os adultos. Ainda não existe uma preocupação, nem interesse mesmo, de se desenvolver nesse mundo da escrita. Até porque essa não é mesmo a necessidade aqui na comunidade. (Kaxinawá *et.al* s.d:188)

Para a discussão crítica a respeito das capacidades da escrita advindas dos autores defensores do “modelo autônomo,” adotadas nos discursos de organizadores e autores indígenas presentes nos materiais didáticos, é interessante mencionar algumas premissas sobre a análise do letramento encontrada no modelo denominado “modelo ideológico” (Street 1984, 1993). Esse modelo proposto inicialmente por Street (1984), busca se contrapor aos pressupostos adotados pelo “modelo autônomo,” que como já dito, enxerga a escrita como um regime de expressão autônomo que possui uma inteligibilidade própria, capaz de proporcionar por si mesmo, independentemente de qualquer contexto específico, transformações universais que acarretariam, a qualquer indivíduo e sociedade, o desenvolvimento do sistema cognitivo e o progresso do conhecimento. Ao contrário, o “modelo ideológico” pressupõe que as transformações que os processos de letramento acarretam nos grupos humanos, assim como a importância e os significados que cada grupo atribui à escrita, estão estritamente ligados aos contextos específicos em que esses processos ocorrem. Os autores adeptos dessa linha de pesquisa criticam a visão tecnicista e questionam a capacidade transformadora unívoca e universal atribuída à escrita. Partem, portanto, do pressuposto de que a escrita não é um regime de expressão autônomo, mas uma prática social contextual e

culturalmente determinada, daí a opção dos adeptos do modelo ideológico de explorar o conceito de letramento no plural, e não no singular, como no caso do modelo autonômo.

Nesse caso, letramento, em vez de ser definido como processo de aquisição de uma tecnologia autonôma, portadora de uma inteligibilidade própria, é definido pelos autores defensores do Modelo Ideológico como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos.” (Kleiman 1995:19)

Dessa forma, os significados e funções que a escrita assume devem ser entendidos dentro do contexto local. Devem ser consideradas, portanto, a forma como foi adquirida, a ligação com as instituições, as ligações com agentes externos, as relações de poder entre segmentos sociais e entre sociedades, a questão da relação entre línguas, entre outros fatores. Ao conceber o letramento como uma prática social arraigada a outras práticas e eventos sociais, inclusive pertencentes à oralidade, esses dois regimes de expressão não são interpretados de forma dicotômica, mas como inter-relacionados. Os autores adeptos desse modelo, integrantes da linha teórica denominada *New Literacies Studies* (Street 2003), privilegiam em suas abordagens as práticas e eventos sociais nas quais o letramento se relaciona, seja nas sociedades não-ocidentais ou investigando a relação entre segmentos das sociedades ocidentais de tradição escrita. Para o caso dos processos de letramento de populações indígenas no Brasil há um estudo de caso interessante (Menezes de Souza 2001a) que adota os pressupostos do Modelo Ideológico para análise da escrita e letramento no contexto Kaxinawá no Acre.

Com a análise dos processos de produção de conhecimento nos materiais didáticos é importante ressaltar que a análise dos processos de letramento e as modificações que a escrita pode ocasionar nos regimes de conhecimento dependem de inúmeros fatores em cada contexto local. No caso dos materiais didáticos, o que torna essas produções formas novas e originais de produção de conhecimento é menos a escrita como ferramenta ou tecnologia e mais as categorias de classificação, conceitos, versões e interpretações utilizados nesses materiais didáticos para sistematizar e recriar as narrativas indígenas. Esses conceitos, categorias, versões e interpretações, longe de serem universais, vêm de lugares definidos e foram incorporadas de diferentes formas nas mais diversas experiências e nos mais variados contextos por cada grupo de professores indígenas em cada localidade.

A produção das versões escritas

Nos materiais didáticos selecionados, os processos propriamente ditos de elaboração das versões escritas são muito pouco explicitados. Em meu entender, essa falta de informação se deve a dois fatores. O primeiro, já comentado acima, é a indistinção com que são tratados conhecimentos locais e a escrita de fragmentos desses conhecimentos na escola e no formato de material didático. Conseqüentemente, não são enfatizados nos materiais os pressupostos teóricos e os métodos usados na coleta e na elaboração das versões. Outro fator importante já comentado acima é a preocupação dessas experiências de escolarização em ressaltar a “autenticidade” dos conhecimentos produzidos na escola em relação aos conhecimentos advindos da tradição oral, produzidos e transmitidos em contextos não-escolares. Com esse enfoque, a prioridade torna-se legitimar esses conhecimentos em detrimento de explicar os processos de tradução e as transformações que ocorrem na atividade de sistematização na escola.

De forma geral, as informações encontradas sobre os processos de construção em versão escrita dos conhecimentos e narrativas que compõem os materiais têm poucos detalhes, com exceção do intitulado “Shenipabu Miyui.” (Kaxinawá & Monte 2000) Nos demais, as informações a esse respeito se resumem a algumas frases. No entanto, embora não tenham sido descritas com precisão, é possível inferir alguns elementos em comum nos processos de elaboração das versões escritas de todos os materiais selecionados.

O primeiro e mais importante deles, já mencionado acima, é que a elaboração das narrativas escritas tem início, em todos os casos, no trabalho de pesquisa dos professores indígenas em formação com as pessoas, geralmente as mais velhas, de seus respectivos coletivos. Essa atividade de pesquisa envolve a coleta de diversas versões de várias narrativas com os mais variados eixos temáticos. Esses depoimentos, tanto os enunciados em línguas indígenas como em língua portuguesa, são gravados ou escritos em língua indígena ou português. A parte final do processo ocorre nas ocasiões em que professores indígenas e assessores se reúnem com a finalidade de produzir as versões escritas. São esses os momentos em que se decide o tratamento que será dado ao material coletado nas atividades de pesquisa.

Nos processos de produção pode-se perceber com a leitura dos materiais didáticos que existem dois procedimentos diferentes de elaboração das versões escritas.

O primeiro, e o mais recorrente no *corpus* documental analisado, é a formulação de *uma versão escrita* a partir de *diversas versões orais* de uma narrativa sobre um eixo temático específico. Ou seja, várias versões de diversos narradores são coletadas e condensadas de alguma maneira em uma única versão escrita.

Este procedimento se encontra bem descrito no material didático “Shenipabu Miyui.” (M.D. 01) Nesse caso, primeiramente foram coletadas diversas versões de narradores Kaxinawá do Peru e do Brasil de narrativas de doze eixos temáticos distintos. Esses diversos depoimentos foram gravados e posteriormente escritos em língua Kaxinawá. Nas ocasiões em que se reuniram para a elaboração do material, as diversas narrativas sobre cada eixo temático foram condensadas e transformadas em uma única versão escrita, totalizando no material doze versões escritas (uma sobre cada eixo-temático), como segue relatado abaixo:

Durante esses anos, grande parte dos professores kaxinawá se debruçaram sobre as doze narrativas pesquisadas em ocasiões e situações variadas, organizando as diversas versões escritas. Estas foram contadas por muitas vozes e mãos em terras indígenas Kaxinawá. Feito o confronto das versões dos kaxinawá peruanos com as versões dos parentes brasileiros, chegaram em cada caso a uma versão por eles legitimada para a sua difusão por meio da escrita Hãtxa Kui (língua Kaxinawá). Versão que, não sendo considerada nem a melhor, nem a única, foi narrada por alguns mestres da tradição, os velhos parentes do povo Huni Kui vivendo no Brasil e no Peru. (Kaxinawá; Monte 2000: 18)

Nesse caso, a questão mais instigante no que tange a elaboração dessas versões escritas, e que ficará sem resposta, pois não tive acesso aos contextos de produção destes materiais, diz respeito aos critérios adotados pelos professores indígenas e assessores para a transformação das diversas versões das narrativas orais, que certamente apresentam diferenças entre si, em uma única versão escrita. Como as diversas diferenças encontradas nos relatos orais foram incorporadas no relato escrito? Foi selecionada uma das versões orais como referência? Em caso positivo, será que as versões foram tomadas como base de acordo com lógicas do grupo indígena em questão (parentesco, proximidade e distância etc.), ou os critérios foram adotados pelos assessores?

A segunda maneira de elaborar as versões escritas é a transformação de uma *única versão oral* de uma narrativa ou relato em *uma versão escrita*. Esta atividade é nomeada em alguns casos como “transcrição,” que assim como o termo registro, alude à

concepção comum de passagem da oralidade à escrita como *transferência* de conhecimento.

Sobre este segundo procedimento, um bom exemplo é o material produzido pelo programa do Estado do Amazonas em parceria com o grupo Munduruku intitulado “Kwata-Laranjal, História e Reconquista da Terra.” (Fernando Palmeira 2002) Nesse caso, cada narrativa escrita presente no material didático foi elaborada tendo como base uma única versão oral de um único narrador. Na versão escrita, o narrador da versão oral aparece citado na própria narrativa:

Morador da aldeia Aru, Tiago Alfaia de 90 anos de idade, índio Munduruku da nação de Campineiro, relata sobre o contato dos índios Munduruku que hoje vivem no rio Canumã, com os não-índios que chegaram por aqui.

Ele conta que um grupo de índios Munduruku da nação Campineiro, com aproximadamente 350 índios saiu do rio Tapajós para um outro lugar. Foram muitos dias de viagem do Tapajós pra chegar no rio Canumã.

Ao longo da viagem, aconteceram muitos conflitos entre os índios das nações de Arara e Campineiro. Seis aldeias que ficavam bem no meio do mato foram destruídas nessa viagem.

Esses conflitos aconteceram porque os índios da nação Arara eram bravos e traiçoeiros. Mas em todos os conflitos entre Campineiro e Arara, quem vencia sempre eram os índios Campineiro, porque os índios da nação Arara não sabiam defender-se de flechas. E ao contrário deles, os da nação Campineiro sabiam defender-se das flechadas dos inimigos. (:42)

Sobre os processos de tradução de línguas indígenas para a língua portuguesa nas fases tanto de pesquisa como de elaboração dos materiais didáticos também são muito escassas as informações disponíveis. A maioria dos grupos indígenas envolvidos nos processos de elaboração dos materiais didáticos selecionados possui a língua indígena como língua dominante nos contextos locais em relação à língua portuguesa. Portanto, é possível deduzir que muitas informações e depoimentos recolhidos dos mais velhos nas atividades de pesquisa o foram nas línguas indígenas em grande parte dos casos.

Nos dois materiais bilíngües (língua indígena e língua portuguesa), (Kaxinawá & Monte 2000; Professores Maxacali 1998) que compõem o *corpus* documental da pesquisa, encontrei dois procedimentos de construção de versões escritas em língua portuguesa das narrativas de mesmo tema coletadas e escritas em língua indígena.

O primeiro procedimento, recorrente nos dois materiais bilíngües analisados, consiste primeiramente no trabalho de coleta de versões orais em língua indígena de relatos sobre temas específicos que irão compor o material didático. Após a coleta,

ocorreu a preparação de versões escritas em língua indígena destes relatos orais. Terminado o trabalho de produção escrita dos relatos em língua indígena, ocorre uma segunda etapa de coleta, gravação e escrita, com o diferencial de que nesta segunda etapa, são coletadas versões orais em português e elaboradas a partir destas, versões escritas em português das narrativas de mesmo tema produzidas em língua indígena, como explica o trecho abaixo:

O trabalho teve sua continuidade sob a responsabilidade de alguns professores Kaxinawá mais seriamente relacionados com sua tradição. Consistiu no levantamento junto a seus parentes mais velhos de versões em língua portuguesa correspondentes às mesmas versões das narrativas em língua Hãtxa Kuĩ selecionadas para comporem o livro (...). Após as discussões e alguns trabalhosos anos de escrita em língua indígena, entenderam ser importante que os mitos pudessem também chegar às mãos das outras sociedades indígenas e de outros leitores brasileiros em geral. Decidiram, entretanto, não pela tradução, mas por desencadear novas pesquisas com os velhos também em português. (Kaxinawá & Monte 2000:18)

Sobre a elaboração das versões em português se colocam as mesmas questões feitas a respeito da elaboração das versões em língua indígena, apresentadas acima, e também fica a dúvida de porque neste caso os professores indígenas optaram por não traduzir eles mesmos as versões escritas elaboradas em língua indígena para a língua portuguesa, mas sim, por fazer mais uma etapa de trabalho de campo.

O segundo procedimento é a tradução de versões de narrativas escritas em línguas indígenas para a língua portuguesa, ou seja, são elaboradas primeiramente as versões escritas em língua indígena a partir dos relatos orais, e tendo como referência essas versões escritas produzidas em língua indígena, os professores indígenas elaboram as versões escritas em língua portuguesa. Nesse caso, portanto, o trabalho de tradução fica a cargo dos professores indígenas. Ele foi adotado em concomitância com o primeiro procedimento descrito acima, no material didático bilíngüe dos professores maxacali produzido pelo programa de Minas Gerais:

Vários foram os processos utilizados para a construção das versões em português contidas neste livro, considerando o grau de bilingüismo e a aptidão de cada autor para a arte da tradução. Alguns textos são transcrições de uma livre versão para o português dos originais maxacali feitas pelos próprios autores. **Outros são traduções muito próximas do texto original elaboradas junto aos Maxacali.** A intenção foi de preservar ao máximo a estrutura do discurso da própria oralidade e a poética Maxacali, presentes em todos os textos. (Professores Maxacali 1998:09, grifo meu)

Concepções de “autoria”

No *corpus* documental analisado pude perceber duas maneiras distintas de lidar com o problema da autoria. A primeira encontrada nas produções escritas elaboradas pela CPI-Acre, especialmente em “Shenipabu Miyui,” (Kaxinawá & Monte 2000) é uma concepção de autoria que busca ressaltar o *caráter coletivo* da produção dos materiais didáticos. Nesse caso, o termo autoria é usado para classificar indistintamente todas as pessoas que participaram da produção do material didático (escritores, narradores, ilustradores, etc.):

Tais processos de criação e autorias coletivas na construção e recepção de escrituras e literaturas em línguas indígenas são um sonoro recado para aqueles estudantes e estudiosos que imaginam serem os pesquisadores autorizados e exclusivos, em suas salas refrigeradas, para o registro e interpretação das escritas e das culturas das sociedades indígenas. Shenipabui Miyui é nestes casos uma boa oportunidade de reflexão, pois destaca, no cenário dos autores, as pouco mais de quatrocentas sociedades indígenas da América, que, por meio de seus falantes e escritores bilíngües, se fazem ouvir e ler. (Kaxinawá & Monte 2000:21)

A segunda concepção, encontrada nas outras produções selecionadas em que o termo autoria aparece, é aquela que liga autoria diretamente à atividade da escrita, ou seja, o termo é usado para classificar especificamente os escritores e diferenciá-los das outras pessoas que participaram da produção do material didático (organizadores, narradores, ilustradores etc.).

Em um dos materiais produzidos pelo programa de Minas Gerais, a organizadora faz um pequeno comentário a respeito do tema da autoria, que merece ser trazido à tona, pois reflete a forma pouco crítica de uso desse termo, encontrado no *corpus* documental. Nesse comentário, a organizadora busca enfatizar o *caráter coletivo* da produção do material, e para isso, primeiramente, contrapõe essa forma de produção com o princípio de autoria enraizado na escrita, e em seguida, equipara essa produção coletiva com os princípios que regem a produção e gestão de conhecimentos em contextos de tradição oral:

Como pesquisadores e professores das escolas Xacriabá, **esses novos autores apontam para uma nova cena literária: a produção comunitária do livro, livre do princípio de autoria, enraizada na oralidade.** A grafia como gesto de reafirmação da força política de quem, na conquista do próprio território, transforma as penas em poesia (...). (Professores Xacriabá 1997:06, grifos meus)

Como se pode notar, nesse trecho a organizadora faz uma indistinção entre produção coletiva - chamada de comunitária – e o “comunitário” que atua na produção e transmissão de conhecimento na tradição oral. Nesse caso, não há uma diferenciação entre os coletivos que regem a produção de conhecimento através da escrita no espaço escolar e os que regulamentam a produção e gestão dos conhecimentos em contextos de tradição oral, sugerindo que se trata do mesmo coletivo em contextos de oralidade e escrita.

A indistinção nas formas de tratamento da autoria entre diferentes regimes de conhecimento tem como desdobramento a falta de comentários a respeito de como em cada caso foi tratada a questão quando ocorre a passagem de conhecimentos de tradição oral para a escrita.

Para os estudiosos de tradição oral especialmente em contextos indígenas, a discussão a respeito de autoria e propriedade intelectual é das mais caras. No entanto, é consenso que o conceito de autoria que associa de forma intrínseca o ato de criação com o controle dos direitos de uso do conhecimento, predominante nas sociedades de tradição escrita ocidentais, não se aplica aos regimes de conhecimento de grupos indígenas das Terras Baixas Sul-Americanas. Para os casos dos grupos indígenas das Terras Baixas, os estudos de etnologia apontam para concepções e pressupostos de produção e transmissão de conhecimentos que relacionam de maneiras diferentes em comparação às sociedades ocidentais de tradição escrita, criação e direitos de uso do conhecimento.

Como afirmam Gallois (2005a), entre outros autores, em muitos grupos ameríndios, especialmente os amazônicos, muitos conhecimentos tem sua origem e concepção atribuídas à alteridade, seja ela humana ou não-humana. Nos dizeres indígenas, trazidos por estudos etnográficos das Terras Baixas Sul Americanas como o de Souza (2006), muitos desses conhecimentos, sejam eles sobre pinturas corporais, cantos, nomes, festas, rituais não são criações próprias, mas foram adquiridos de diferentes formas do “exterior” através de extensas redes de relações que envolvem diversos sujeitos e coletivos humanos e não-humanos.

Existem outros dois pontos importantes que tornam mais complexa a apropriação dos regimes ocidentais de propriedade intelectual na abordagem de conhecimentos indígenas. O primeiro ponto é que muitos conhecimentos são compartilhados por vários coletivos indígenas como, por exemplo, o uso da secreção do anfíbio conhecido como Kampô, abordado por Carneiro da Cunha (2009) e outros

autores. O segundo ponto é que muitos conhecimentos tem como condicionantes para sua existência, a fragmentação e a restrição na autoridade de transmissão e enunciação, não sendo de acesso livre a todos os membros de um coletivo, como demonstra Price (1982).

No entanto, frente aos contextos de relações entre índios e não-índios em que ocorre a produção de objetos culturais que envolvem conhecimentos tradicionais (como o caso dos materiais didáticos aqui analisados) os regimes de conhecimento indígenas passam inevitavelmente a interagir com as lógicas ocidentais de regulação e gestão do conhecimento. Como demonstra Gallois (2005a), sobre a patrimonialização dos padrões gráficos produzidos pelo grupo indígena Wajãpi do Amapá, conhecidos como “Kusiwarã,” muitas vezes nestes processos de produção cultural ocorrem grandes transformações nas formas de propriedade, uso e gestão de certos conhecimentos. No caso Wajãpi, tais transformações estão associadas a um processo de etnificação de saberes e bens culturais imateriais. Ou seja, na produção de bens culturais em que novas tecnologias e elementos dos regimes de conhecimento das sociedades de tradição escrita ocidental são incorporados, ocorre também a apropriação por parte das populações indígenas dos mecanismos de regulação e gestão vigentes nas sociedades ocidentais sobre tais tecnologias e formas de produção, transmissão e gestão de conhecimentos:

Como ponto de partida para a discussão, deve ficar claro que se apenas os Wajãpi se atreveram a encaminhar um dossiê a UNESCO e obtiveram do IPHAN um registro de sua arte gráfica, esse “produto” cultural registrado não lhes pertencia. Em acordo com sua própria tradição, como se verá, um sem número de elementos usados pelos Wajãpi, como os grafismos, não são criação deles, Wajãpi. Eles precisam, portanto, hoje, apropriar-se deste elemento aparentemente tão “tipicamente” indígena, ou Wajãpi. Os grafismos, como se verá, pertencem aos outros, foram literalmente capturados ou resultam de fluxos complexos de intercâmbio. Aliás são saberes e práticas que não poderiam ser nem deles, nem de outros grupos. Não só porque são produtos de redes de troca entre humanos e sobre naturais, como porque são gerados e expressados apenas no âmbito desse sistema de trocas, entre pessoas, entre grupos, entre humanos e não humanos.” (2005:02)

Como se pode notar, aplicar a noção de autoria vigente nas sociedades ocidentais de tradição escrita para tratar conhecimentos locais nesses contextos onde a tradição oral predomina é um tanto quanto confuso e complicado. A indistinção e a variedade do uso do termo encontrada no *corpus* documental da pesquisa evidenciam e dão base a essa constatação. Entendo, como já dito acima, que tal problema se origina das formas pouco apuradas com que se têm refletido e enunciado nos contextos onde ocorrem

experiências de escolarização no modelo “específico e diferenciado,” as diferenças entre os regimes de conhecimento locais e aqueles que compõem a tradição escrita ocidental. Talvez nestes casos, como afirma Menezes de Souza (2001b: 131), a variabilidade de uso e aplicação do termo pode criar novas concepções de autoria, mas, ao mesmo tempo, também pode confundir para sempre nestes contextos o conceito de “autor.”

Acredito que a melhor saída para escapar desse problema espinhoso, foi encontrada nos materiais produzidos pelo programa do Governo do Espírito Santo, (Educadores Tupinikim e Guarani; Mugaribí 2001 e 2005) em que o termo “autor” não é utilizado, dando lugar às categorias “escritor” e “narrador/contador.” Em meu ponto de vista por não atrelarem consigo a noção de criação interligada ao controle de uso do conhecimento, como no caso da concepção ocidental de autoria, estas categorias são mais adequadas para a abordagem de conhecimentos regidos por regimes de produção e circulação em que a apropriação desta noção é uma questão complicada. Outro fator que poderia ajudar assessores e grupos indígenas a problematizar esta questão, é uma melhor contextualização nos materiais didáticos das normas de regulação e gestão dos conhecimentos que estão sendo tratados nas produções escritas, inserindo o leitor no universo onde tais conhecimentos que se deseja tratar são produzidos e transmitidos no âmbito da tradição oral.

Outro ponto importante relacionado à discussão sobre autoria diz respeito ao papel dos organizadores não-índios na elaboração dos materiais didáticos. Das dez produções escritas selecionadas para a análise, todas possuem a figura do organizador, que, na totalidade dos casos, é um assessor não-índio do programa de formação. Algo importante a ressaltar é que o organizador geralmente não é o único não-índio que participa da elaboração do material didático. Geralmente sua produção envolve muitos assessores, que em circunstâncias diferentes, desde o ensino e discussão de “conteúdos” que farão parte do material, até diagramação e revisão, participam do processo de produção.

No trabalho de coleta de informações em cada material didático selecionado, encontrei informações e comentários a respeito do papel do organizador em somente um material didático:

Como nem sempre os educadores-escritores conseguiam adotar uma posição de **exotopia**, ou seja, de exterioridade com relação à situação, às ações, às personagens, minha função se situou no nível da regulação externa, obrigando os escritores a trabalhar a forma de narração, a transformar o discurso ouvido,

num todo estético significativo. Assim a constituição de cada texto passou por um verdadeiro processo de **construção negociada**: o(a) educador(a) ouviu, escreveu um primeiro rascunho; eu o(a) ajudei a articular as partes do texto, explicar os implícitos, a reler o texto. Ele(a) eliminou as repetições, os erros de sintaxe ou de ortografia, passou a limpo, etc. Coube-me então a tarefa de fazê-los adotar uma posição de **reflexão** (posição exotópica) com relação à linguagem. Pelo resultado que oferecemos aos leitores, pode-se constatar que o que os educadores podem fazer hoje com a ajuda de um(a) formador(a) é significativo do que eles poderão fazer amanhã sozinhos e/ou com seus alunos. (Educadores Tupinikim e Guarani; Mugaribi 2005:19, grifos do autor)

O papel do organizador foi uma das questões fundamentais que ficou mais obscura no decorrer da análise dos materiais didáticos. Afinal, quais seriam as fronteiras que separam o trabalho de organizador da autoria? Qual a influência do organizador nesse processo de “construção negociada” referido acima? Qual a relação do trabalho de organização com os critérios adotados para a elaboração as versões escritas das narrativas pertencentes à tradição oral? Qual o papel real dos índios na forma como se organizaram e classificaram, no formato do material didático, as narrativas indígenas?

Como se pode notar, o papel do organizador é fundamental e faz parte de uma rede de relações mais ampla, que, pela inacessibilidade aos contextos e processos de produção dos materiais, não pôde ser abordada de forma adequada neste artigo.

Considerações finais

A proposta de escrever e sistematizar, em língua portuguesa, conhecimentos locais e reflexões e narrativas relacionadas às experiências históricas de grupos indígenas possui uma relevância evidente no atual contexto onde as relações desses grupos com os não-índios se intensificam cada vez mais. Mesmo que tal proposta de escrita seja no formato de material didático e voltada ao ensino nas escolas indígenas, entendo que esses materiais didáticos uma vez que também se apropriam de conceitos e categorias pertencentes aos regimes de conhecimentos das sociedades ocidentais, possuem uma grande importância como um espaço discursivo de enunciação das diferenças culturais em relação aos não-índios.

No entanto, paradoxalmente, nos enunciados discursivos desses materiais didáticos, a ênfase é colocada na *transferência* e não na transformação e tradução dos conhecimentos e narrativas escritos. Ou seja, se advoga que os conhecimentos e narrativas indígenas, mesmo que sistematizados em outro regime de expressão, na maioria dos casos em outra língua e através de outros conceitos e categorias de

classificação, continuam *sendo os mesmos*. Seguindo esse entendimento, se advoga também que essa atividade de sistematização de conhecimentos seja capaz de, por si só, *resgatar, preservar e fortalecer* conhecimentos produzidos e transmitidos em outros espaços e contextos. Como conseqüência, os conceitos e categorias, utilizados na tarefa de sistematização e classificação, aparecem nos enunciados dos materiais pouco explicadas e contextualizadas.

Ao contrário deste princípio da transferência, o que deveria ser mais bem enfatizado por professores indígenas e assessores não-índios é a originalidade destes novos conhecimentos, assim como sua importância como tentativas de *comunicar e traduzir* as diferenças culturais. Nesses casos, portanto, há de se deslocar o enfoque do “específico e diferenciado” da *transferência* para a *tradução* de conhecimentos.

Igor Scaramuzzi

Possui Bacharelado e Licenciatura em História pela UNESP (2001) e mestrado em Ciência Social (Antropologia Social) pela USP (2008). Atualmente é pesquisador-colaborador do Núcleo de História Indígena e do Indigenismo/USP e consultor de projetos que envolvem as áreas de educação escolar indígena e patrimônio/cultura imaterial.

E-mail: igorabs@hotmail.com

Traditional Knowledge and the school: aspects of the production of knowledge in teaching materials by indigenous authors

Abstract: In the last two decades, Brazil's formal education experiences among indigenous populations, following the constitutional precept of “specific and differentiated” conditions, have progressively become important places of production of knowledge and discursivity, on which many indigenous groups are recreating – thru the writing in indigenous languages and Portuguese – their forms of production and transmission of knowledge. In this processes, the schoolbooks are one of most significant products. Emphasizing the production of knowledge occurred in the elaboration of schoolbooks by indigenous teachers and authors, this article intends to analyze ten sets of schoolbooks produced in five distinct scholarization experiences, focusing on four fundamental aspects of the process of elaboration of schoolbooks: forms and procedures of treatment of sources of information; conceptions of writing; forms of construction of written versions of oral and documental information, and, at last, their conceptions and forms of usage of authorship.

Keywords: Traditional Knowledge; Orality and Literacy; Indigenous History; Indigenous School Education.

Referências bibliográficas

- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Direitos intelectuais indígenas, “cultura” e cultura. Uma perereca e outras histórias. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Cultura com aspas. São Paulo, Cosac Naify, 2009.
- EDUCADORES ÍNDIOS TUPINIKIM E GUARANI, MUGRABI, Edivanda (Org.) Os Tupinikim e Guarani contam... Vitória, Segunda Edição, 2005. (Publicação em português).
- EDUCADORES ÍNDIOS TUPINIKIM E GUARANI, MUGRABI, Edivanda (Org.). Os Tupinikim e Guarani na luta pela terra. Brasília, MEC: SEF, 2001. (Publicação em português).
- FERNANDO PALMEIRA, C (ORG). Kwata-Laranjal, História e Reconquista da Terra. Manaus, SEDUC-AM, 2002. (Publicação em português).
- GALLOIS. D.T. Materializando saberes imateriais: experiências indígenas na Amazônia Oriental. Colóquio França- Brasil, Diversidade Cultural, BNF, 2005.
- GOODY, J. Domesticação do pensamento selvagem. Lisboa, Editora Presença, 1988.
- GRUPIONI, L.D.B. Olhar longe, porque o futuro é longe - cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese de Doutorado- Departamento de Antropologia Social- FFLCH-USP, São Paulo, 2009.
- KAXINAWÁ, J. & MONTE, N. (Orgs.) Shenipabu Miyui: história dos antigos. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2000. (Publicação bilíngüe: português e língua Kaxinawá).
- KAXINAWÁ, J.P.M. et.al. Índios no Acre. História e organização. Rio Branco, Comissão Pró-Índio do Acre, s.d. (Publicação em português).
- KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.) Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado de Letras, 1995.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Para uma Ecologia da Escrita Indígena: A escrita Multimodal Kashinawá. In: SIGNORINI, I (Org). Investigando a relação entre Oral/Escrito, Campinas, Mercado das Letras, 2001 a.
- _____. De estória à história: a escrita indígena no Brasil. Revista da Biblioteca Mario de Andrade, v. 59, 2001b.
- ONG, W. Oralidade e cultura escrita. A tecnologização da palavra. Campinas, Papirus, 1998.
- PRICE, Richard. The First Time: the historical vision of an afro-american people. The John Hopkins University Press, 1983.
- PROFESSORES DO PARQUE INDÍGENA DO XINGU & TRONCARELLI, M.C. Histórias de hoje e de antigamente. Brasília, ISA/MEC/RFN, 1999. (Publicação em português).
- PROFESSORES DO PARQUE INDÍGENA DO XINGU & WÜRKER, E. Livro de História volume 1. Brasília, ISA/MEC/RFN, 1998. (Publicação em português).
- PROFESSORES MAXACALI. Mõndyxop ãgtux yõg tappet: o livro que conta as histórias de antigamente. Belo Horizonte, MEC/SEE-MG, 1998. (Publicação bilíngüe: língua maxacali e português).
- PROFESSORES XACRIABÁ. O Tempo passa e a história fica. Belo Horizonte, MEC/SEE-MG, 1997. (Publicação em português).
- SCARAMUZZI, I. De índios para índios: a escrita indígena da história. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- SOUZA, M.C. As propriedades da cultura no Brasil Central Indígena. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. V.32, 2006.
- STREET, B. What`s new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Educacion, Teachers College, Columbia University, Vol 5/2, 2003.

- STREET, B. Cross-cultural approaches to literacy. Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- _____. Literacy in theory and Practice. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

Recebido em 31/01/2010
Aceito para publicação em 10/07/2010