

Escrita e oralidade: cultura e linguagem na formação de professores indígenas

Telmo Marcon

Doutor em História, Professor da Faculdade de Educação e do Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo; pesquisador na linha da "História, cultura popular e memória" da UPF.
e-mail: telmomarcon@hotmail.com

Resumo

O presente texto procura desenvolver uma reflexão sobre alguns desafios da formação de professores indígenas que passam por questões metodológicas, pedagógicas e teóricas que envolvem a explicitação de conceitos, entre os quais, o de cultura, história e linguagem. Dessa preocupação central, pode-se pensar em uma tensão fundamental entre a tradição oral e a escrita. A educação indígena precisa dar conta dos elementos provenientes da tradição e os elementos novos emergentes do contexto em que estão situadas as comunidades indígenas. A educação diferenciada de que fala a legislação precisa criar condições para um diálogo permanente entre a cultura, a história, a linguagem dos grupos étnico-culturais, com o conhecimento universal. Esse conhecimento universal não pode se impor no sentido de destruir a cultura e as tradições, mas necessita reafirmar uma identidade própria dos indígenas no contexto das exigências contemporâneas. Essa identidade não se dá simplesmente pela recuperação das tradições do passado, mas por uma articulação dinâmica entre essa base histórica com os elementos novos.

Palavras-chave

Cultura; linguagem; oralidade; escrita; indígena.

Abstract

The text in hand seeks to develop a reflection on some challenges in the training of indigenous teachers who go through methodological, pedagogical and theoretical questions that involve the making clear of concepts, amongst them being, the concept of culture, history and language. From this central concern, it is possible to think of a fundamental tension between oral and written traditions. Indigenous education needs to take into consideration the elements coming from tradition and the new elements emerging from the context in which the indigenous communities are situated. The differentiated education of which the legislation speaks needs to create conditions for a permanent dialogue between on one hand, the culture, history and language of the ethnic-cultural groups and on the other, universal knowledge. This universal knowledge must not be imposed in the sense of destroying culture and traditions, but it needs to reaffirm the real identity of the indigenous people in the context of contemporary demands. This identity is not found simply by recuperating traditions from the past, but by a dynamic articulation between this historical basis and the new elements.

Key words

Culture; language; orality; writing; indigenous.

A questão indígena passou a fazer parte das minhas preocupações como pesquisador no início da década de 1990. De 1991 a 1993, pesquisamos alguns aspectos da história, da cultura e da religiosidade Kaingang, especialmente no Rio Grande do Sul. A perspectiva da cultura foi ganhando cada vez mais relevância e foi o objeto de pesquisa do doutorado. Ao investigar a história e a cultura de caboclos, tendo como mediação a memória, no oeste de Santa Catarina, surgiram inúmeras questões, entre as quais a da escrita e da oralidade. Com a conclusão do curso de doutorado, em 1998, cresceu o interesse em aprofundar questões vinculadas à cultura, memória, linguagem, escrita e oralidade de grupos populares. Foi nessa linha de pesquisa que coordenei o projeto: "Cultura e educação: pressupostos teóricos e metodológicos para a formação de professores indígenas"¹, desenvolvido junto à Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, de agosto de 2001 a julho de 2002. A formação de professores, especialmente os indígenas, está pondo em evidência a questão da cultura e da linguagem, da escrita e da oralidade, da história e da memória.

Quais as questões que estão emergindo nas pesquisas realizadas e também no projeto de formação de professores? Elas são inúmeras e de diferentes naturezas: são questões que dizem respeito à tradição, religiosidade, terra, cultura, escrita, oralidade, memória, alternativas de sobrevivência na transição de um modo de produção baseado na coleta e na caça para outro, essencialmente agrícola. São, portanto, questões

amplas e que perpassam a totalidade das relações construídas por esses sujeitos, tanto no passado quanto as vivenciadas no tempo presente. Dada a necessidade de um recorte para o presente texto, optou-se por refletir a relação cultura e linguagem, mais especificamente a relação escrita/oralidade.

A cultura e a linguagem precisam ser pensadas, especialmente quando se trata dos índios Kaingang, dentro de um processo histórico mais amplo. A história dos Kaingang coloca inúmeros problemas e questões que são muito peculiares ao grupo, mas que nem sempre foram ou são tratadas com as devidas especificidades. Uma dessas questões, extremamente complexa, diz respeito ao papel da escrita dentro de uma cultura que é essencialmente oral, mesmo na atualidade, embora a escrita esteja se tornando mais usual. A tradição histórica Kaingang, no entanto, continua fortemente oral e a passagem para a escrita sistemática não tem mais de que quatro décadas.

A tradição oral tem implicações bem mais amplas do que simplesmente a relação com a questão da língua. Ela incide também sobre uma concepção de sociedade que valoriza muito os idosos, portadores da sabedoria e da experiência acumulada pela tradição. Levar em consideração essas características de natureza histórico-cultural é um pressuposto para qualquer projeto de formação de professores. Ao mesmo tempo essas questões e características trazem importantes implicações metodológicas para a educação formal.

É fundamental, além disso, levar em consideração uma tensão que está muito

presente, não apenas na tradição Kaingang, entre a oralidade e a escrita. A educação formal, enquanto um processo de construção contínuo e sistemático do conhecimento, tem encontrado enormes dificuldades para trabalhar essa relação, sempre muito conflitiva. A escrita conquistou, na sociedade atual, uma posição hegemônica e a escola assume essa posição e resiste em criar novos espaços que sejam capazes de reconhecer, respeitar, aprofundar e trabalhar com os modos de vida, as práticas, os costumes e as diferentes linguagens peculiares às culturas dos diferentes grupos étnico-culturais. A oralidade é tão importante que as primeiras experiências que todos nós fazemos são de oralidade e, posteriormente, é que a escrita passa a ser incorporada. As diversas linguagens, para além da escrita, tem historicidade e foram expressas pelos diversos povos em pinturas, esculturas, arquiteturas, fotografias, teatro, etc. Essa multiplicidade de linguagens permite pensar nas diversas formas para reconstruir as experiências vividas, bem como apreender os significados atribuídos aos hábitos, práticas, valores e costumes.

Dentro desse horizonte de compreensão, a linguagem deixa de ser pensada enquanto *reflexo* da realidade. Ela passa a ser pensada enquanto chave para a compreensão da própria cultura. É, nesse sentido, que, segundo Williams (1979, p. 43), a linguagem "está saturada por toda atividade social e a satura, inclusive a atividade produtiva. E, como essa compreensão é social e contínua (em distinção dos encontros abstratos do 'homem' e 'seu mundo', ou a 'consciência' e 'realidade', ou 'linguagem' e

'existência material'), ela ocorre dentro de uma sociedade ativa e em transformação". A linguagem é a "articulação dessa experiência ativa e em transformação; uma presença social e dinâmica do mundo".

Essa concepção de linguagem tem como suporte teórico uma visão de totalidade, na qual estão envolvidas as relações históricas de produção da sobrevivência, as relações sociais, os valores, as normas e os comportamentos herdados da tradição e os incorporados nas convivências. A linguagem deixa de ser pensada abstratamente e é reduzida a um conjunto formal de normas e regras para ser pensada enquanto saturada de "toda a atividade social". É essa perspectiva de linguagem que precisa ser trabalhada pela escola, no sentido de abrir espaços para que a riqueza da realidade e das vivências seja tematizada, elaborada e sistematizada. É nessa direção que se pode pensar na relação entre escrita e oralidade.

A concepção de linguagem, como expressão da totalidade da vida, possibilita a superação das dicotomias construídas e aprofundadas por uma determinada concepção de ciência que polarizou sujeito e objeto; pensamento e realidade; cultura e natureza, linguagem e cultura, escrita e oralidade. Na medida em que se pensa a linguagem enquanto expressão de uma totalidade contraditória, que inclui pensamento, práticas, vivências, materialidade, oralidade, escrita, etc., supera-se essa visão restrita e dicotômica da própria realidade. Essas dicotomias impedem uma análise dinâmica das relações entre a cultura e a natureza, entre o espaço e os modos de viver, entre cultura e linguagem. Há que se

pensar a linguagem, como diz Porter (1993, p. 13), "enquanto lugar original do significado". No caso da formação de professores indígenas as relações entre linguagem, cultura e significados são extremamente complexas, principalmente porque envolvem sujeitos que não são índios e que têm seus valores, concepções de mundo, de história, de cultura, de linguagem, etc.

A discussão sobre a linguagem, mais especificamente a relação entre escrita e oralidade, remete-nos à discussão da cultura. Não existem culturas abstratas. Elas são construídas historicamente e constituem, de forma mais ou menos elaborada, "sistemas de vida", ou seja, modos de vida, que articulam dinamicamente as práticas, os costumes, os valores e os comportamentos. "Cultura significava um estado ou um hábito mental ou, ainda, um corpo de atividades intelectuais e morais; agora, significa também todo um modo de vida" (WILLIAMS, 1969, p. 20). Nessa concepção, a cultura perpassa todas as relações estabelecidas e existentes nas práticas vivenciadas cotidianamente; ela se constitui em uma totalidade.

Esta concepção de cultura abre importantes perspectivas para se apreender de forma mais ampla a complexidade das práticas sociais, além de romper com as dicotomias que trabalham com a cultura como algo exterior aos sujeitos ou como expressão espiritual (meramente subjetiva). A cultura, bem como a linguagem, estão profundamente articuladas às práticas sociais que constituem *modos de vida*. Assim, pensar a cultura exige dos educadores uma formação ampla e muita perspicácia. É muito mais fácil trabalhar a

cultura, no sentido *folclórico*, como descrição de hábitos e costumes estáticos, no tempo e no espaço. Pensar a cultura e a linguagem enquanto processos que estão em permanente transformação, que inclui perda e incorporação de novos elementos, é realmente um desafio.

Ainda parece predominar, entre muitos educadores, e também entre alguns índios, uma visão romântica de cultura. A insistência em recuperar do passado a cultura perdida parece se situar teoricamente, dentro desse horizonte. Pensar que existe uma cultura no passado a ser resgatada, condição para a identidade dos grupos indígenas, é uma posição profundamente equivocada. Não existe cultura estática. Toda cultura incorpora, mais ou menos, elementos do contexto e as mudanças que ocorrerem podem ter ritmos diferenciados, mas toda a cultura e linguagem sofrem transformações no tempo. A perspectiva romântica parece que está impedindo que se pense a realidade de forma dinâmica, situação que traz sérias conseqüências para qualquer trabalho de formação de professores, visto que se pode preparar educadores para uma realidade que não mais existe. Trabalhar dinamicamente a relação cultura, linguagem e história é realmente um desafio. O processo de formação precisa dar conta da história (passado), das questões do tempo presente e ajudar a pensar possibilidades e alternativas de futuro. Para tanto, romper com a visão romântica e incorporar novos referenciais teóricos e metodológicos que dêem conta das contradições entre o passado e presente, entre escrita e oralidade, entre tradição e conservadorismo, é uma necessidade.

Feitas essas reflexões, pode-se retomar a questão da relação entre cultura e linguagem, fazendo algumas aproximações com a questão indígena Kaingang. A educação formal, junto aos índios kaingang, no Rio Grande do Sul, teve início na metade do século XIX. O governo provincial contou, para tanto, com a colaboração de padres Jesuítas que, imbuídos de uma concepção pedagógica escolástica, procuraram, de todas as formas, transmitir conhecimentos aos índios. Esses, por sua vez, criaram inúmeras formas de resistência. O padre Parés, que participou desse trabalho, argumentou junto ao governo provincial a necessidade de criar escolas para ensinar os índios a ler e a escrever.

Seria, pois, mui conveniente que os padres missionários logo estabelecessem uma escola para ensinar os meninos a lêr e escrever, conservando-os assim separados, conseguirão, com o tempo, que trabalhem também separados como, porém, tal separação oferecerá ao princípio muitas dificuldades é preciso proceder de maneira que elles não entendam o que se pretende; por isso deveria deixar á prudência dos missionários o tempo e o modo de realisal-o (TESCHAUER, 1929, p. 284-285).

Os missionários iniciaram o trabalho de ensino junto a esses índios, embaçados em uma concepção disciplinar rígida, própria da ordem jesuítica, com uma linguagem formal e uma cultura estranha aos nativos. Os missionários queriam que os índios aprendessem a ler e a escrever e a rigidez disciplinar, que admitia o uso de castigos físicos, tinha como finalidade forçar os índios a se aplicarem mais. As experiências dos missionários, no entanto, não

produziram os frutos esperados porque a rigidez disciplinar afugentava os índios da escola. Eles saíam da escola e retornavam para a vida nas matas. O padre Solanellas fala de situações muito interessantes que dão conta desse processo contraditório ao comentar as dificuldades dos índios Kaingang em dominarem a escrita e a própria língua portuguesa. Ele faz a seguinte análise: "alguns já começam a soletrar, porém, esse aprender a ler repugna-lhes muitíssimo, porque algumas letras não podem pronunciar; com o tempo e paciência (mediante Deos) o conseguirei. As vezes me dizem *jeri comgati, doe-me a cabeça. Pobrezitos!* Precisa-se muita descrição para não molestal-os muito porque não voltariam mais (TESCHAUER, 1929, p. 285).

Essas poucas palavras dão conta de questões extremamente complexas: a relação entre escrita e oralidade, o domínio de uma língua estranha e a metodologia de ensino. São questões históricas vivenciadas na metade do século XIX, mas que ainda continuam presentes em muitas escolas indígenas. Daí o esforço e o empenho de lideranças indígenas no sentido de criar condições para a formação de professores mais qualificados e em condições de superar esses problemas. Os professores indígenas precisam conhecer e dominar profundamente a sua história e a sua cultura, bem como a história e a cultura dos demais grupos étnico-culturais com os quais estabeleceram relações e dos quais incorporaram valores, costumes e comportamentos.

A tradição cultural indígena kaingang é fortemente oral e eles foram forçados, historicamente, a se apropriarem da escrita

sem serem respeitados naquilo que possuem de peculiar. Não se tem conhecimento de experiências nas quais os missionários tenham tido alguma postura diferenciada em relação à cultura desses sujeitos. Os Jesuítas somente teceram algum elogio aos índios quando eles conseguiram assimilar os valores e os costumes da “civilização”, ou seja, quando dominaram a língua e a cultura dos próprios Jesuítas. Os contatos mais sistemáticos que os índios estabeleceram com os demais grupos étnico-culturais, especialmente a partir da segunda metade do século XIX, evidenciam uma contradição fundamental: ao mesmo tempo que possuem uma tradição baseada na oralidade, foram obrigados a assimilar a escrita como possibilidade única. Daí a reação, como bem observou o padre Solanellas, que o ensino ministrado pelos Jesuítas era repugnante. O problema, no entanto, não se limita à passageira experiência dos missionários no início da segunda metade do século XIX. Essa postura metodológica continuou sendo referência no século XX com a atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), da Fundação Nacional do Índio – Funai, pelo menos até a Constituição de 1988, além de outras entidades que atuaram e atuam sem qualquer respeito a cultura. O reconhecimento de que os índios possuem formas próprias de pensar o tempo, as formas de sobrevivência, os meios de transmitir a tradição, a língua, a cultura, é uma postura muito recente e poucas entidades, organizações e pessoas pensam nessa direção. A referência básica ainda continua sendo a de adaptar e de integrar o índio à sociedade através da

apropriação da escrita, de técnicas, valores, comportamentos e normas dominantes na sociedade.

O projeto de formação de professores indígenas, referido no início do texto, é uma das iniciativas que procura superar esses problemas históricos, porque se propõe a articular organicamente cultura, linguagem; história e memória; escrita e oralidade. Evidentemente que nesse processo é fundamental a explicitação de algumas categorias, principalmente a de cultura. Ela é decisiva, porque, dependendo de como ela é pensada, decorrem procedimentos metodológicos. O desafio está em pensar a cultura e a linguagem enquanto processos dinâmicos que se transformam no tempo e no espaço. A formação de professores indígenas tem que ser pensada enquanto possibilidade de enfrentamento dessas questões históricas que se materializam concretamente nas práticas do tempo presente. Daí a necessidade de uma visão dialética do passado e do futuro, tendo como referência o tempo presente. Os desafios atuais vão muito além dos problemas do passado, porque nas comunidades indígenas estão interferindo várias questões como a da globalização, a convivência mais sistemática com a sociedade envolvente, a influência da indústria cultural, etc.². Os limites entre o que é próprio da cultura e o que foi sendo incorporado, mesmo que de uma forma diferenciada dos demais grupos étnico-culturais, ficam relativamente tênues. Evidentemente que existe uma estrutura cultural que torna peculiar a forma dessa incorporação e reelaboração. Ao pensar a cultura nessa perspectiva, pode-se contribuir

de forma efetiva na educação das novas gerações que precisam aprofundar o que provém da história e da tradição cultural e o que é incorporado da sociedade dominante. Não dá para negar essa incorporação, caso contrário, cai-se novamente em uma idealização do passado, romantizando as relações e a própria cultura. Se trabalhamos com a perspectiva de que existe uma cultura indígena genuína, passível de ser resgatada dos antepassados, a formação terá que dar conta desse enfoque. Essa concepção trabalha com uma visão idealizada do passado e se esforça para recuperá-lo de forma estática, sem levar em consideração as transformações que se processaram nos costumes e nos modos de vida, no caso das comunidades indígenas, mas também no conjunto da sociedade. Ela nega a dinâmica fundamental das culturas, que é a perda e a incorporação de novos elementos, ou seja, nega as transformações que ocorrem em todas as culturas. Portanto, negar a existência de uma cultura ou considerar que ela exista em algum lugar fixo do passado é não ser capaz de apreender a sua dinamicidade: apropriação e expropriação (HALL, 1984). A luta pelo reconhecimento das peculiaridades culturais do grupo indígena não pode isolar as comunidades indígenas do contexto das relações que eles constroem e estabelecem com os demais grupos.

Ao se conceber a cultura enquanto um campo de tensões e que ela não pode ser pensada isoladamente, estão sendo colocados os elementos estruturais para estabelecer uma relação de diálogo efetivo. Nesse sentido, observam-se avanços signifi-

cativos de parte de diferentes sujeitos, indígenas e não-indígenas. Essa relação, no entanto, é contraditória também de parte dos indígenas. Enquanto algumas lideranças indígenas estão avançando na construção de relações concretas de diálogo e de intercâmbio, outros acreditam que a afirmação da identidade passa por um certo isolamento e por um olhar para dentro das próprias comunidades. O inverso também existe e não faltam pessoas e entidades não indígenas que defendem que a melhor cultura é a dos não-índios e atuam no sentido de fazer com que se efetive a incorporação de valores, princípios e religiosidade, práticas que descaracterizam a cultura e não levam em consideração a história dos próprios índios. É por isso que o diálogo, entendido aqui enquanto confronto de posições diferentes, torna-se uma referência metodológica. Pensar a autonomia das comunidades, uma das reivindicações dos povos indígenas, passa por esse diálogo. O trabalho de formação de professores deverá ajudar na qualificação desse avanço. Hoje, muitas lideranças indígenas Kaingang têm consciência de que a educação formal é fundamental e imprescindível, dentro de um projeto mais amplo de consolidação da autonomia efetiva das comunidades. Essa é uma diferença importante em relação aos contextos históricos do passado, nos quais a educação formal era uma imposição cultural. Ela está sendo pensada de uma forma dinâmica e reconhecida como uma necessidade.

Os desafios da formação de professores indígenas passam, portanto, por questões metodológicas, de concepções teóricas

e de uma articulação orgânica entre a história, cultura, memória e linguagem indígena com o conhecimento universal. O grande desafio metodológico é como dar conta da apropriação do conhecimento científico produzido com as experiências e a cultura dos próprios índios. Como pensar a apropriação e o domínio da língua, da oralidade e da escrita, do Kaingang e do português. Articular dinamicamente essas questões e dimensões parece ser a possibilidade efetiva para repensar vários elementos da história e da cultura e da reafirmação de identidades. O reconhecimento das diferenças é um dos pressupostos que deverá nortear o processo de formação dos professores indígenas. As diferenças culturais precisam ser tratadas nas suas peculiaridades. Aliás, a diversidade é, também, um direito assegurado pela legislação³.

A formação de professores indígenas pressupõe concepções de educação que trabalhem com a diversidade e a pluralidade. É necessário refletir sobre as especificidades culturais, as alterações que o contexto sócio-político-econômico e cultural vêm sofrendo cotidianamente e as necessidades emergentes em termos de qualificação, para dar conta destas transformações. Há que se pensar em novos programas de ensino e em novos processos educativos. Uma educação realmente intercultural fundamenta-se em uma perspectiva crítica e emancipatória e assume as conseqüências sociais do pluralismo cultural, apontando soluções que atendam às necessidades específicas das comunidades locais, rurais e urbanas, levando cada um a tomar consciência da diversidade cultural, dentro de um contexto de

valores e projetos mais globais.

No presente texto, procurei situar alguns desafios que a formação de educadores indígenas está colocando na atualidade. Esses desafios passam, em primeiro lugar, por uma concepção de educação, pela explicitação de conceitos fundamentais como o de história, de cultura, de linguagem e pela opção de metodologias que dêem conta das peculiaridades culturais dos indígenas. Há que dar conta dos processos históricos concretos de perda, de incorporação e de superação das tradições. A história dos índios Kaingang evidencia essa perspectiva, ou seja, eles incorporaram novos elementos, valores, práticas e costumes da cultura dominante, o que não significa que eles deixaram de ser índios. A questão do que é ser índio, no início do século XXI, tem sentido de ser colocada. Ao concluir essas reflexões, pode-se trazer presente as reflexões de Williams (WILLIAMS, 1979, p. 126), quando diz que a cultura tem que ser pensada no contexto de relações de dominação, dos elementos residuais e dos emergentes. Existem tensões permanentes entre resistência e dominação, nas quais os grupos sociais perdem e incorporam novos valores e costumes, originando sínteses novas.

Notas:

¹ O projeto de pesquisa foi organizado para dar suporte teórico e metodológico ao projeto de formação de professores indígenas Kaingang. A Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo é responsável pedagogicamente por uma turma do curso de formação de professores indígenas Kaingang, projeto Vãfy, em andamento na área indígena de Votouro/RS. A outra turma desse projeto está sob a

responsabilidade pedagógica da Universidade de Ijuí e se desenvolve na área indígena de Guarita/RS.

² Em praticamente todas as áreas indígenas, os meios de comunicação se fazem presentes, especialmente a televisão, que exerce uma forte influência nos costumes e comportamentos, principalmente dos jovens e adolescentes. Essa influência se materializa, especialmente nas vestes, calçados, músicas.

³ O Decreto n. 1904/96, que instituiu o Programa

Nacional de Direitos Humanos no âmbito dos direitos indígenas, definiu, entre as prioridades de ação, a de "assegurar às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sócio-cultural". A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, em seus artigos 3º, 26E 78E e 79E, garante aos povos indígenas uma educação diferenciada, a ser desenvolvida em cursos uma formação específica para professores indígenas.

Referências bibliográficas

MARCON, Telmo (Org.). *História e cultura Kaingang no sul do Brasil*. Passo Fundo: Ediupf, 1994.

HALL, Stuart. Notas sobre la desconstrucción de lo 'popular'. In: SAMUEL, Raphael (org.). *Historia popular y teoria socialista*. Barcelona: Grijalbo, 1984.

JOYCE, Patrick. O Inglês do povo: língua e classe na Inglaterra (1840-1920). In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (orgs.). *Linguagem, indivíduo e sociedade*. São Paulo: EdUnesp, 1993.

TESCHAUER, Carlos. *Poranbúda Riograndense*. Porto Alegre: Globo, 1929. p. 284-285.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.