

ALFABETIZAÇÃO TAPIRAPÉ: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA

por

Tania Conceição Clemente de Souza

Marília Lopes da Costa Facó Soares

Trabalho apresen-  
tado na XIII Reunião  
Brasileira de Antro-  
pologia.

Museu Nacional - UFRJ

1º semestre de 1982

Alfabetização Tapirapé: reflexões sobre uma experiência

Imbuídas do desejo de investigar a ordem entre sintagmas das orações e proceder, com isso, a um agrupamento das línguas Tupi, iniciamos há cerca de dois anos um trabalho de cunho tipológico. E a contribuição que tal trabalho poderia dar, a nosso ver, a estaria no nível da teoria lingüística, uma vez que iríamos verificar, através de dados novos, as condições de implicação estabelecidas por Greenberg<sup>1</sup>.

Como um estudo desse tipo exige, no mínimo uma descrição lingüística segura - o que inexiste para a maior parte das línguas Tupi -, adiamos nossa investigação da ordem dos elementos significativos para uma etapa posterior e iniciamos um estudo sobre classes lexicais. Para a delimitação e determinação das classes lexicais, tivemos, inevitavelmente, que lidar com critérios para a identificação de palavra e afixo e fomos obrigadas a estabelecer as características morfológicas válidas para a delimitação das classes. Levamos em consideração, para isso, o material lingüístico existente no Setor de Lingüística do Museu Nacional, tentando obter, paralelamente, novos dados das línguas estudadas. E foi com a intenção de obter novos dados e de - a pedido das Irmãzinhas de Jesus - auxiliar na alfabetização Tapirapé que aceitamos realizar um trabalho de campo na aldeia Tapirapé.

Estivemos na aldeia Tapirapé durante os meses de novembro e dezembro de 1981, em um período de aproximadamente 20 dias. Logo ao primeiro contato com os educadores locais - Luís e Eunice Gouveia - estes nos comunicaram que a educação em Tapirapé estava parada, devido a uma série de dificuldades que haviam encontrado com relação à escrita da língua e que não sabiam superar.

Pouco a pouco, fomos tomando conhecimento dos obstáculos que estavam entrvando a continuidade do trabalho de alfabetização. Dentro do que nos foi apresentado, pudemos estabelecer três grupos de problemas. No primeiro grupo se inserem <sup>questões</sup> que se tornaram, para os educadores, problemas surgidos na prática da alfabetização; no segundo grupo, encaixamos questões que já haviam sido, praticamente, resolvidas por outros lingüistas em trabalhos anteriores como os de Yonne Leite e Ruth Monserrat<sup>2</sup> - trabalhos cujas cópias os educadores possuem. Finalmente, um terceiro grupo, no qual se enquadram as questões difíceis de serem imediatamente resolvidas. Além disso, para os problemas apresentados, procuramos fornecer sugestões que encontrassem apoio na análise lingüística - o que constituía em si a única, senão a melhor, expectativa dos educadores. Na realidade, porém, levamos em conta, ao darmos nossas sugestões, razões extralingüistas: a reação dos falantes às grafias propostas e o fato de que só valeria a pena propor alguma mudança na grafia se essa representasse para os alunos alguma dificuldade incontornável.

No primeiro grupo está, por exemplo, a representação gráfica do glide posterior e da glotal.

Os professores sugeriram, tendo em mente uma redução nos símbolos gráficos, que o glide posterior (/w/) fosse representado na escrita com a letra q, a exemplo do português, em que, quer nos casos de hiato, quer nos casos de ditongo, se tem na representação gráfica um mesmo símbolo - a letra u. Fez-se ver, porém, aos educadores que a esse respeito a situação, em português, é diferente da do Tapirapé.

Em primeiro lugar, em português pode-se interpretar o ditongo como seqüência de duas vogais dentro de uma sílaba, das quais uma - aquela que é alta - é realizada como segmento assilábico, em virtude de sua atonicidade<sup>3</sup>. Já em Tapirapé, os padrões silábicos (CV, CVC e V) levam à interpretação dos glides como consoantes.

Em segundo lugar, em português, a distinção na escrita entre hiato e ditongo é feita, na maior parte dos casos, com o auxí-

lho de acento gráfico, que, por sua vez, se justifica devido ao facto de que o acento - falando-se em termos fonêmicos - não é previsível. Em Tapirapé, ao contrário, o acento é previsível (recai sempre na última sílaba da raiz), o que justifica sua não-representação gráfica na maioria dos enunciados. Desse modo, mesmo que se quisesse interpretar o glide como participante, ao nível fonêmico, de um grupo vocálico e que, por isso, se optasse por representar na escrita o glide posterior como g, estar-se-ia criando um problema: a necessidade de se diferenciar na escrita o hiato do "ditongo".

Por último, uma decisão na escrita a respeito da representação do glide posterior como g, implicaria, evidentemente, um questionamento da representação do glide anterior (/y/), problema que focalizaremos mais adiante.

No que diz respeito à representação da glotal - outro problema do primeiro grupo -, criou-se, entre os educadores, uma querela nascida de uma sugestão do professor Antônio de Almeida, que realizou um trabalho na aldeia Tapirapé em 1980. A sugestão do professor Almeida foi a de que se substituísse, na escrita, o apóstrofo pela letra h para representar a consoante glotal. É a razão para tal mudança gráfica seria, segundo o relato dos educadores, reservar o uso do apóstrofo para os casos de supressão de segmentos. Além disso, de acordo com a educadora Eunice, haveria uma vantagem a mais na substituição proposta: o pronto reconhecimento na escrita, por parte do aluno, da consoante glotal, uma vez que muitas de suas alunas omitem, ao escrever, o apóstrofo, devido talvez ao reduzido tamanho desse sinal.

Com relação a esse pretenso problema, sugerimos que:

- a) quanto à omissão do apóstrofo na escrita, isso poderia ser contornado se a educadora realizasse com as alunas, em fase de alfabetização, exercícios de reconhecimento do perfil de palavras em cuja grafia o uso do apóstrofo é um elemento indispensável; esse recurso é inclusive utilizado na alfabetização de falantes nativos de português, que apresentam, do mesmo modo que os falantes de Tapirapé, dificuldades na representação gráfica de certos símbolos - cedilha, por exemplo;
- b) a substituição do apóstrofo por h poderia não ter consequências positivas para a educação Tapirapé, porque não setariam sendo levados em conta aspectos da estrutura da língua, como:

1º- o fato de haver uma unidade /h/, que, mesmo sendo de baixa frequência, não poderia deixar de ser representada na escrita, na qual, aliás, já se tem o símbolo h para tal representação;

2º- o fato de que a eliminação na escrita da letra h relacionada à unidade fricativa glotal implicaria considerar toda realização dessa unidade como sendo resultante da aplicação de uma regra de inserção de segmentos - o que é

falso para a língua Tapirapé, visto que nesta se tem uma realização fricativa glotal alternando com Ø, como é o caso de [aha] 'eu vou', e uma realização fricativa glotal vinculada à unidade fricativa glotal, como em [hãñã] 'dente dele';

3º- o fato de que, caso se conservasse na escrita a letra h relacionada à unidade fricativa glotal e se substituísse o apóstrofo (símbolo utilizado para a glotal) pela letra h, estar-se-ia utilizando um mesmo símbolo para duas unidades fonológicas distintas.

Assim sendo, a referida proposta de substituição pareceu-nos inconveniente, além de ir contra uma escolha já consagrada: a utilização do apóstrofo para representar a glotal nas línguas indígenas do Brasil para as quais já foi estabelecida uma grafia.

No grupo dos problemas já resolvidos por outros lingüistas, estão aqueles problemas que continuavam a existir porque os educadores não sabiam como aplicar as soluções propostas às dificuldades surgidas. Dentre os problemas desse grupo, mencionaremos apenas um - a representação do glide anterior - , por julgarmos que um único exemplo é aqui suficiente para que se possa avaliar a questão mais ampla de que vamos tratar.

Conforme sugestão constante de relatório feito por Leite em 1977<sup>4</sup>, deveriam ser grafadas como i as realizações [i] e [y] que

ocorressem , dentro da palavra, até a posição tônica, com o fim de atender à flexibilidade existente na pronúncia. No entanto, os educadores apresentaram dúvidas sobre a grafia da realização [y] depois da posição tônica, uma vez que não sabiam a que unidade atribuir tal realização, se /i/ ou /y/.

De acordo com Leite<sup>5</sup>, o fonema /y/ tem como alofones: [ç], que ocorre em sílabas pré-tônicas; [y], que ocorre em sílabas pós-tônicas antecedido de vogal oral; [ɲ], que ocorre em sílaba pós-tônica intervocálica antecedido de vogal nasal; [ỹ], que ocorre em declive silábico antecedido de vogal nasal. Ainda segundo Leite, a ocorrência de [y] em posição pré-tônica poderia ser atribuída a /i/, sendo resultante da aplicação da regra de assibilação de /i/. Em outras palavras, a realização [y] em sílaba pós-tônica só poderia ser atribuída a /y/, mesmo porque, nos casos apresentados como problemáticos pelos educadores, tais como

[meyã] 'cobra'

[tu'payã] 'faixa, suporte para carregamento'

não se estava constatando variação na pronúncia. Entretanto, os educadores argumentaram que, se fosse pedida aos alunos uma divisão silábica das palavras em questão, estes a fariam de modo a interpretar o glide anterior como vogal - e que justificaria a representação do glide com a letra i. Em face disso, levamos os alunos a fazer, intuitivamente, a divisão silábica das palavras problema. Como era de se esperar, aqueles a realizaram interpretando o glide pós-tônico como segmento assilábico - o que nos levaria a manter a representação do glide pós-tônico com a letra j. E, com base na análise lingüística, os educadores aceitaram manter tal representação, não alterando aquilo que nunca representou dificuldade para os falantes.

No grupo das questões difíceis de serem solucionadas imediatamente, pois para tal seria preciso que se realizasse um estudo mais aprofundado sobre o assunto, está, por exemplo, a questão

do status formal dos morfemas patan 'futuro imediato', pam 'passado imediato', kwāam 'saber' e akan 'mandativo', que ocorrem em enunciados como

/ ere man a akan / 'você mandou ir'  
 2.p. fazer ir mandar

/ a pēawa patan takenāwā / 'quero abrir a porta'  
 1.p. abrir querer porta

/ ere ino pam yāwārā emāwā / 'você ouviu o latido do  
 2.p. ouvir passa cachorro lati do cachorro'

Segundo Leite<sup>6</sup>, no caso de patan e pam tem-se, ao que parece, um caso especial de composição ou sintagma nominal, dada a mudança facultativa da consoante inicial desses morfemas. Reforçando essa hipótese, há o fato de que as formas patan e pam podem ocorrer com marcadores de pessoa, embora, akan 'mandativo', que possui a mesma distribuição de patan, pam e kwāam, nunca ocorra com tais marcadores. Como a forma que precede os morfemas em questão pode ser atribuído o status de palavra, a patan, pam, kwāam e akan pode ser atribuída a condição de formativo modificador de palavra e, conseqüentemente, de unidade com idêntica autonomia formal. Entretanto, se poderia igualmente dizer que patan, kwāam e pam não são, na posição considerada, formas verbais plenas, uma vez que possuem a mesma distribuição de akan, que nunca ocorre com marcadores de pessoa; por esse razão todos esses morfemas poderiam ser considerados sufixos de aspecto. Por fim, também se poderia dizer que os morfemas considerados são raízes incorporadas, já que ocorrem seguidos da terminação de gerúndio, como em



i - āpa akāt - a,  
 mar fazer mandar termi  
 ca nação  
 dor de de gerúndio  
 3ª pessoa

i - āpa patāt - a,  
 mar fazer querer termi  
 ca nação  
 dor de de gerúndio  
 3ª pessoa

e já que, em Tapirapé, não se tem algo como

\* i - āpa - wo i patāt - a,  
 mar fazer gerún mar querer termi-  
 ca dio cador nação de  
 dor de de 3ª gerúndio  
 3ª pessoa pessoa

isto é, uma terminação de gerúndio para cada uma das formas "verba-  
 bases" anteriores.

Evidentemente, com base na reação dos alunos, alguma su-  
 gestão foi por nós dada para esse caso. Entretanto, não há, do pon-  
 to de vista da descrição lingüística, possibilidade de solução -  
 imediata e sem ambigüidade desse mesmo caso.

Mencionamos três grupos de problemas, exemplificando-os. Po-  
 rém, como fizemos questão de ir até os índios para que eles próprios  
 pudessem, intuitivamente, colaborar nas decisões, temos a dizer que  
 nossas sugestões não se circunscreveram apenas aos problemas levanta-  
 dos pelos educadores. Por exemplo, com base nos testes realizados na  
 escola, pudemos propor uma revisão da grafia de morfemas terminados  
 em [am] e [an]. Os morfemas que, com tal terminação, possuem a mesma  
 morfofonêmica dos morfemas terminados em /Vp/ e /Vt/ e que se encon-  
 tram em posição de fronteira vocabular passaram, por sugestão nossa,  
 a ter o seu final grafado com āp e āt. Tal decisão teve ampla aceita-  
 ção por parte dos alunos e veio ao encontro de uma hipótese levantada,  
 anos atrás, pela professora Yonne Leite para a escrita desses morfemas.  
 Outro exemplo é a decisão tomada para a negação: a análise lingüística  
 não permite que se considere a terminação i 'negação' como palavra;  
 no entanto, na escrita esse i foi grafado separadamente, porque isso  
 facilitava a leitura por parte dos índios.

Considerando-se tudo que expusemos até aqui, aventamos o seguinte: estaria o lingüista consciente em relação ao que esperam dele os educadores de língua indígena? Como pode o lingüista, realmente, atender às necessidades desses educadores? Quais são os limites da atuação do lingüista em projetos de educação?

A fim de tentar colocar melhor a problemática acima, apontaremos dois pontos importantes:

- a expectativa dos educadores sobre a contribuição do lingüista;
- a expectativa do próprio lingüista em relação aos educadores.

O educador tem em mente que basta o lingüista chegar para que todos os problemas se resolvam. Ele pressupõe que há modelos de análises pré-estabelecidos e que, através de métodos fabulosos, que funcionam como peças de encaixar, é só localizar o problema que a solução surgirá em seguida. Parece que o educador, às vezes, não percebe que, para se encontrarem soluções práticas, é preciso conhecer não apenas uma teoria, mas possuir meios de avaliar as diferentes teorias e sua possível aplicabilidade a questões concretas. Para o educador, de modo geral, não aparecem os caminhos teóricos percorridos pelo lingüista para se chegar a uma solução.

Quanto ao lingüista, este supõe que chegará na área e encontrará os educadores com certas informações lingüísticas, a fim de que juntos possam analisar e tentar resolver as dificuldades surgidas. O lingüista espera igualmente que o educador seja dotado de um mínimo de criatividade para manipular as sugestões dadas. E esse mínimo de criatividade também o educador espera que o lingüista possua, não para manipular sugestões, é claro, mas para enfrentar situações concretas.

entretanto,  
Tais expectativas, se frustram, de modo geral, na prática. E,

para sairmos desse impasse, nos parece que ao educador não basta apenas ter boa vontade nem vocação missionária; é preciso ter iniciativa e, dentro do possível, estudar e viver a língua com a qual está trabalhando a fim de poder conhecê-la melhor. Como educador, deve, sim, ser criativo, porém a sua criatividade deve ser estimulada ou despertada para que ele não se sinta cerceado e inibido pelo "saber científico" do lingüista. O lingüista, por sua vez, não pode esquecer que nem sempre é possível que o educador tenha o tipo de informação que ele - lingüista - gostaria que o outro tivesse. Portanto, é importante que o lingüista procure se colocar ao nível do educador, ao lhe transmitir qualquer informação, a fim de que não haja defasagem na intercomunicação de ambos e para que, mais tarde, o educador se sinta capaz de trabalhar as sugestões apresentadas e continuar o seu trabalho de educação, tentando ele próprio solucionar muitos dos problemas que surgirão.

É possível que a solução desse problema se encontre na conscientização que ambos devem ter de seus respectivos papéis: o lingüista é um cientista e o educador é formador; mas, quando os dois se encontram em uma causa maior que solicita a ambos, essa dicotomia parece não ser tão clara: o educador também se torna um fornecedor de hipóteses e o lingüista se torna um pouco formador. Assim é que o trabalho do educador passa a ter uma base científica e o lingüista, por sua vez, enriquece a sua visão, ao ter necessariamente de lidar com uma realidade que lhe exige conhecimento de, por exemplo, pedagogia, psicologia e sociologia. Assim é que o educador não pode ficar eternamente à espera do lingüista, nem este deve imaginar que a sua responsabilidade cessa com o levantamento de hipóteses. Afinal ser educador é ser muito mais do que um instrumento, é ser muito mais do que um mero mediador da ciência, e ser lingüista também não pode significar ser um mero fornecedor de hipóteses científicas. Do contrário, quem poderá colaborar para que o índio venha a se tornar um pesquisador?

NOTAS

- 1 GREENBERG, Joseph H. Some universals of Grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In:--- (ed). Universals of language. Cambridge and London, M.I.T. Press, 1966.
  
- 2 LEITE, Yonne de Freitas & MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Relatório de viagem à Aldeia Tapirapé realizada em novembro de 1976. Texto datilografado constante do Arquivo Lingüístico do Setor de Lingüística do Departamento de Antropologia do Museu Nacional.
  
- LEITE, Yonne de Freitas. Aspectos de fonologia e morfofonologia Tapirapé. Série Lingüística do Museu Nacional VIII, 1977.
  
- 3 Essa é a interpretação fornecida por REED & LEITE em The segmental phonemes of Brazilian Portuguese: standard Paulista dialect. (In: PIKE, K. L. Phonemics: a technique for reducing languages to writing. Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1947. p-194-202).
  
- 4 LEITE, Yonne de Freitas & MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Relatório de viagem à Aldeia Tapirapé, realizada em novembro de 1976. folha 5.
  
- 5 LEITE, Yonne de Freitas. Aspectos de fonologia e morfofonologia Tapirapé. Série Lingüística do Museu Nacional VIII, 1977. p.8-9
  
- 6 Idem. p.13.