



1150012649



IEL

T/UNICAMP M277J

Universidade Estadual de Campinas

JÁ QUE É PRECISO FALAR COM OS DOUTORES DE BRASÍLIA...

Subsídios Para o Planejamento
de um Curso de Português Oral
Em Contexto Indígena

Terezinha de Jesus Machado Maher

Este exemplar é o volume final da tese
apresentada por Terezinha de Jesus Machado
Maher

aprovada pela Comissão Julgadora em

13 / 08 / 90

H. Baralcant

Dissertação apresentada ao
Departamento de Linguística
Aplicada do Instituto de
Estudos Da Linguagem da
Universidade Estadual de
Campinas como requisito
parcial para obtenção do grau
de Mestre em Linguística
Aplicada.

Campinas, 1990.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

CANDIDATA: Terezinha de Jesus Machado Maher

BANCA EXAMINADORA:

.....
.....
.....
.....

Aos meus pais, Samuel e Lavinia.

A ele, que me falou de
respeito, e declamou versos.

A ela, que me falou de
trabalho, e cantou canções.

Ao Jim, Jamie, Cris e Dê.

A eles, a quem nunca declamo versos,
canto poucas canções, e quero aprender
a falar de respeito e trabalho.

Agradeço a

Marilda Cavalcanti
por ter permitido meus vôos (delírios)
intelectuais, antes de, com sua orientação
tranquila e segura, trazer-me para os limites
do possível.

Comunidade Guarani da Aldeia "Morro da Saudade"
Pela cooperação e pelo voto de confiança.

Enrique Hamel
por ter, entusiasticamente, mostrado o novo
e fascinante caminho.

Maria de Fátima Amarante
pela eficiência e dedicação na revisão final
do texto.

Ana Suely Cabral e Stella Maris Bortoni
por terem possibilitado o acesso aos dados
analisados neste trabalho.

Liliam Lopes da Silva e Astrid Sgarbieri
pelas críticas e sugestões sempre tão
generosas.

Nieta M. Lindenberg
pela disponibilidade e pelas informações
preciosas.

Jim e Jamie Maher
pela "assessoria técnica" com o computador.

CAPES E UNICAMP
pelo auxílio financeiro.

Sem cada uma destas contribuições
este trabalho não teria se realizado.

Agradeço ainda a

Jamie, Cris e Dê, pelo incentivo constante e por terem reclamado tão pouco... muito, mas muito menos do que teriam o direito de reclamar!

Lucia, Elisia e Cecília, por serem membros do clube "não li, mas já gostei!"

Colegas do IEL, pela companhia nas risadas e discussões na cantina.

D. Cida, Raquel e Regina, pelo "apoio logístico".

R E S U M O

O propósito deste trabalho é subsidiar o planejamento do componente oral do curso de português como segunda língua para jovens Guarani da aldeia "Morro da Saudade". Neste sentido espera-se sensibilizar os professores responsáveis por tal planejamento para os modos como a linguagem contribue para a reprodução ou transformação das relações de poder, a fim de que possam ter mais elementos para pensar uma prática pedagógica condizente com as necessidades apontadas por seus alunos. Tais necessidades incluem a capacidade de atuar comunicativamente em interações institucionais de caráter reivindicatório com os membros da sociedade envolvente. Este estudo se propõe, então, a fazer a análise de um evento comunicativo desta natureza, buscando determinar os modos como a assimetria a ele inerente se reflete no comportamento dos interlocutores e afeta os objetivos conversacionais dos interagentes índios. São focos de análise os mecanismos de controle da compreensão, do turno e do tópico.

Í N D I C E

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

. O Português Oral e a Educação Indígena	2
. O Contexto Educacional em Questão	7
. A Comunidade: Aldeia Guarani "Morro da Saudade"..	7
. Os Alunos: Perfil Sociolinguístico e Análise das Necessidades	11
. O Problema: Assimetria no Âmbito das Interações Institucionais	14
. Metodologia de Trabalho	20

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA versus TREINAMENTO LINGÜÍSTICO

. O Índio e a Escola	22
. O Conflito na e pela Linguagem	26
. O Ensino de Segundas Línguas:	
. Do Necessário...	29
. ... Ao Suficiente	32

CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

(ou *A BURECRAÇIA EXISTE MESMO EM QUALQUER ÓRGÃO...*)

. Informações Preliminares	41
. Caracterização dos Dados	42
. O Controle Na/Da Interação	46
. A Questão da Compreensibilidade	47
. A Questão do Turno e do Tópico	60

CAPÍTULO IV - SUBSÍDIOS PARA A PRÁTICA
(ou *E AGORA... BARRAGEM*)

. Considerações sobre os Jovens da Barragem	85
. Planejamento de Ensino de Português Como L2 ...	105

CAPÍTULO V - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
---	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
----------------------------------	-----

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O PORTUGUÊS ORAL E A EDUCAÇÃO INDÍGENA ¹

Nos encontros promovidos com o intuito de se discutir a questão da educação para as populações indígenas, assim como nos relatos de experiências educacionais passadas ou em andamento neste campo de ação, os debates giram, quase que exclusivamente, em torno da alfabetização, seja em L1 ou L2. Entende-se como central, crucial mesmo, a aquisição da palavra escrita. À oralidade, também neste tipo de ensino, atribui-se ou nenhum lugar ou um lugar periférico.²

Raras são as ocasiões em que a competência oral do educando indígena na segunda língua é mencionada. Quando tal ocorre sua relevância parece advir, na maior parte das vezes, não de seu valor propriamente dito mas dos efeitos negativos que sua ausência acarreta à alfabetização. Um exemplo:

¹ Meliá (1979) reserva o termo "educação indígena" para referir os processos tradicionais de socialização de cada povo indígena, delegando à expressão "educação para o índio" a função de definir aqueles processos educacionais formais intervencionados pela sociedade nacional. Neste trabalho tal distinção não será observada, sendo ambos os termos usados indistintamente para referir este último conceito.

² Há de se notar a exiguidade do material publicado no país sobre o assunto em questão. Obviamente são estas poucas documentações escritas que embasam a afirmação acima.

"Após constantes exercícios de criação de palavras, por volta da sétima ficha, o aluno já assimilou o mecanismo de composição de palavras. Isso é mais fácil para os que falam melhor português, para os que falam pouco o processo foi mais lento..." (Pereira, 1981:39) (grifo meu)

Mesmo as pouquíssimas referências feitas ao ensino, à aprendizagem e à aquisição da linguagem oral se caracterizam por frequentemente atrelarem estes processos ao desenvolvimento da linguagem escrita. Embora a necessidade de se divorciar estes dois domínios seja, por vezes, apontada³, as evidências me levam a suspeitar que o pouco trabalho pedagógico que se faz com a oralidade, esteja sendo feito via alfabetização, como se aquela fosse uma possível consequência desta e não um de seus pressupostos.⁴ Certamente há um pequeno número de exceções a este tipo de ação pedagógica mas estas carecem de documentação mais detalhada. No texto de Paula e de Paula (1981:103) sobre a experiência educacional com os Tapirapé encontrei:

"Dentro dessa realidade (de diglossia) sofremos muita pressão por parte dos alunos para que se começasse logo o estudo do português. Iniciamos com treinamentos de português oral. Para o ensino da língua escrita usamos o método usado para a alfabetização em tapirapé. Os temas geradores foram os mesmos, porém algumas palavras traziam uma nova discussão..." (grifo meu)

³ Ver, por exemplo, Lea, 1981:65.

⁴ Hamel (1986) alerta para as consequências desastrosas deste tipo de procedimento pedagógico. A tendência é de que nenhum dos objetivos esperados seja plenamente atingido, i. e., o aluno não se torna nem um leitor, nem um falante competente na segunda língua.

é evidente que, neste caso, foi desenvolvido um trabalho pedagógico com a oralidade e que tal trabalho precedeu o processo de alfabetização. Não é possível depreender, entretanto, sua abrangência ou caracterização.

Ferreira (1981:72) apresentou maiores detalhes ao descrever seu trabalho no que se refere à promoção da aquisição do português oral pelos Xavante. Tal trabalho consistiu na entabulação sistemática de diálogos na L2, o que foi feito antes e durante o processo de aquisição da linguagem escrita. Mas apesar de Ferreira ter se debruçado um pouco mais no relato destas atividades, ainda assim seria necessário uma maior explicitação da metodologia empregada, além de uma discussão dos objetivos pretendidos e resultados alcançados, a fim de que ele pudesse melhor subsidiar outras experiências.

Se a literatura a que tive acesso já evidencia o pouco destaque dado ao ensino do português em sua modalidade oral para alunos índios iniciantes na aquisição desta língua, não causa nenhuma estranheza o fato dela apontar para a ausência quase que total deste tipo de investimento também junto a alunos em estágios mais adiantados de interlíngua³. Ora, a estes

³ O termo *interlíngua* se refere ao sistema linguístico intermediário construído pelo aprendiz de segunda língua em cada estágio dado de seu desenvolvimento. O aluno vai formando um sistema linguístico autosuficiente, diferente dos sistemas da língua materna e da língua alvo, na tentativa de ordenar e estruturar os estímulos lingüísticos que o circundam (cf. Ellis, 1985 e Brown, 1980)

cabe, geralmente, o papel de intermediários culturais. São eles os responsáveis pela interlocução com a sociedade nacional - interlocução esta que, embora frequentemente mediada pelo texto escrito, depende em muito das capacidades destes indivíduos entenderem a fala do branco e expressarem oralmente o ponto de vista indígena. Logo, os empreendimentos educacionais com estes índios teriam que passar também pela promoção do aumento desta capacidade. Isto, entretanto, não é o que a literatura registra: as habilidades de leitura e escritura continuam sendo o foco exclusivo do ensino. Uma das poucas exceções encontradas é o curso de formação de professores índios descrito por Cabral et al. (1987). Na página 52 deste texto, por exemplo, Monte afirma:

"Acreditamos ser função do curso habilitar os monitores e alunos para o uso oral, original e crítico da língua portuguesa regional, bem como para o uso de sua modalidade escrita. Esta se reduzirá inicialmente à transcrição para a língua escrita deste português regional..." (grifo meu)

Esbarra-se aqui na mesma falta de detalhamento já mencionada, pois embora fique clara a intenção dos organizadores do Projeto Interação de promover também uma competência oral, crítica, em português para os monitores-índios do Acre, isto é sempre colocado "en passant". Não se explicitam os modos como este trabalho vem sendo, ou deverá ser, realizado. Não se coloca em que consiste esta criticidade em relação ao uso do português oral, e nem quais os meios de se chegar a ela. Em contrapartida, discute-se e descreve-se ampla e detalhadamente, e com muita

propriedade, todo o trabalho pedagógico no que se refere ao desenvolvimento da lecto-escritura.

A literatura existente sobre educação indígena no Brasil, portanto, prioriza as discussões sobre a problemática do ensino de português em sua modalidade escrita, delegando àquelas ligadas ao ensino da oralidade, quando muito, um papel secundário.* Este estudo, ao focalizar questões referentes ao ensino crítico de português em sua modalidade oral para jovens índios Guaraní em estágio intermediário de aquisição da L2,

* A análise das causas desta problemática não é relevante para esta pesquisa específica, embora o seja para a questão educacional indígena a nível mais amplo. Penso, entretanto, que qualquer reflexão sobre o assunto teria que incluir em seu bojo duas hipóteses, não necessariamente excludentes. Em primeiro lugar, a hipótese de que uma possível introjeção pelo índio do grafocentrismo nacional estaria fazendo com que ele rejeitasse atividades em sala de aula que não envolvessem o uso de lápis e papel, por não reconhecê-las como procedimentos educacionais legítimos. Esta atitude grafocêntrica poderia estar desestimulando - ou até mesmo impedindo - o trabalho pedagógico com a oralidade. Em segundo lugar, a de que o desconhecimento, por parte dos agentes educacionais não-índios, da especificidade do ensino de português como segunda língua estaria fazendo com que o tratamento dado a ele fosse o mesmo convencionalmente realizado nas escolas monolíngües do país (vide ênfase na alfabetização no início do processo de aprendizagem). Embora o discurso da área se utilize dos termos L1 e L2, suspeito que isto se deva mais à ordem cronológica de aparecimento das línguas do que às diferenças obrigatórias de enfoque que tal distinção acarreta. Cabe aqui lamentar o não-envolvimento, salvo raras exceções, de profissionais diretamente ligados à área de ensino e aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras com a questão da educação dos povos indígenas de nosso país, e sua conseqüente não-contribuição para a disseminação de todo um conhecimento já estabelecido.

espera contribuir, ainda que minimamente, para uma mudança do quadro acima descrito.

O CONTEXTO EDUCACIONAL EM QUESTÃO

a) A Comunidade: Aldeia Guarani 'Morro da Saudade'

Por acreditar que o próprio índio deva ter o controle do seu processo educacional, engajei-me num projeto de formação de professores bilíngües indígenas⁷, o que tem me colocado, desde outubro de 1987, em contato com a população e a liderança da Aldeia Morro da Saudade.

Esta aldeia, também conhecida por "Barragem", é uma das 9 que abrigam o que resta da Nação Guarani no Estado de São Paulo. Seus cerca de 200 habitantes sobrevivem numa área de 8 alqueires localizada às margens da Represa Billings, junto a Parelheiros, subdistrito de Santo Amaro, zona sul da capital. Em sua maioria, as famílias ali instaladas são provenientes de Palmeirinha (Mangueirinha), a sudoeste do Estado do Paraná.

⁷ Este estudo é um subprojeto do "PROJETO GUARANI-Educação Indígena Bilíngüe-Bicultural: Currículo e Formação do Professor Índio" do Depto. de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

Forçados a conviver com a precariedade dos recursos naturais da região (caça e pesca esparsas, água poluída), são muitos os problemas de saúde apresentados por estes índios, que se traduzem principalmente por estados de desnutrição e verminose crônicos. Subsistem, precariamente, da venda de artesanato e dos poucos produtos que conseguem extrair da terra. Embora enfrentando condições socioeconômicas sumamente adversas, o que tem intensificado em muito seu contato com a sociedade envolvente, os índios da Barragem conseguiram, no entanto, manter sua estrutura sócio-política e cultural relativamente intacta. A coesão étnica deste pequeno grupo parece se dever principalmente ao fato de terem salvaguardado sua língua e sua religião.*

Salvaguardadas também foram muitas outras formas tradicionais do saber local. Este mesmo saber, entretanto, outrora rico e mais do que suficiente para assegurar uma boa qualidade de vida a estes Guaraní foi, devido à localização física da aldeia e ao longo e penoso processo de colonização sofrido por seu povo, tornado insuficiente. Necessário e urgente é hoje dominar, também, o saber do mundo "civilizado". O acesso a este outro tipo de conhecimento, entretanto, não lhes tem sido facilitado. Mais correto seria dizer que tal acesso lhes tem sido negado. As escolas da redondeza, por não estarem equipadas para conduzirem um processo educacional bilíngüe-bicultural, não

* cf. Leopassi, 1986.

conseguem satisfazer as necessidades dos índios da Barragem. Mal sucedidas têm sido também as tentativas de se implantar, no solo da própria aldeia, escolas calcadas nos modelos oficiais devido, primordialmente, ao desconhecimento das especificidades da cultura Guaraní por parte de seus idealizadores.⁹ A única experiência educacional diferenciada que os índios da Barragem tiveram ficou por conta do projeto de alfabetização em L2 do Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Durante o período compreendido entre 1979 e 1982 os idealizadores deste projeto, atentos às características e necessidades da comunidade, prepararam e utilizaram todo um material pedagógico valioso. Essa experiência, entretanto, se viu interrompida devido, principalmente, ao agravamento dos conflitos referentes à demarcação de terra, o que obrigou o CTI a voltar seus esforços para esta e outras questões mais urgentes.¹⁰

Conscientes de que qualquer empreendimento educacional, para ser bem sucedido e ter sua continuidade minimamente assegurada, deveria garantir a existência de uma escola local, com características específicas e diferenciadas das escolas da rede oficial, a liderança da aldeia da Barragem pleiteou um curso de formação de professores índios Guaraní, os

⁹ cf. Ladeira, M.I., 1981.

¹⁰ Ladeira, M.E., comunicação pessoal.

quais seriam responsáveis pelo planejamento e realização de um projeto educacional para a comunidade. Os seis jovens selecionados pelos líderes da aldeia para fazer tal curso assim o foram por demonstrarem, também, uma capacidade potencial de liderança.¹¹ O que se espera é que o curso em questão venha a ajudá-los não só a se tornarem professores bilíngües, mas, também, a serem competentes comunicativamente na L2 em contextos outros que não os da região em que moram, a fim de que, no futuro, possam ajudar a tratar dos problemas que afetam a aldeia.

Neste trabalho discutirei aspectos do componente oral do curso de português para estes jovens. Não serão aqui abordadas questões referentes à sua formação didático-pedagógica enquanto futuros professores desta mesma língua.

¹¹ Há cerca de três anos a comunidade vem presenciando a organização política de sua juventude, fenômeno observável também em outras aldeias Guaraní do Estado de São Paulo, através da criação de um "Grupo de Jovens". Tal grupo se percebe como uma entidade de apoio às decisões do cacique. Seus membros, dentre os quais foram selecionados os futuros professores da comunidade, se reúnem semanalmente para discutir questões de ordem prática, para conhecer e discutir aspectos mais abrangentes do contexto político indígena nacional e para aprender mais sobre as "coisas do branco".

b) Os Alunos: Perfil Sociolinguístico e Análise das Necessidades

"... isso que a gente entende e nós sabe falá um pouco só serve prá... só por aqui pertinho serve, né?... conversá com os amigo... mas prá gente conversá lá cos... cos doutor... com... com Brasília... é difícil!"

T., jovem Guarani.

"... e então... é aí que a gente num entende... eles são muito estudado... e eles fala muito em gramática, né? é nesse ponto que a gente num entende muito bem... quando é um tipo de discutissão assim do que tá se passando entre nossas aldeias... é aí que é difícil pra gente entendê o que tão falando, né? é nessas parte... é prá isso que a gente quer aprendê mais..."

R., jovem Guarani.

Na Aldeia da Barragem as crianças, monolíngües até os 5-6 anos, adquirem português de maneira informal, principalmente via insumos dados pelos índios mais velhos. Na adolescência o contato com outros habitantes da periferia é intensificado, apresentando estes Guarani na idade adulta um estágio de interlíngua tal que lhes permite, via de regra, apresentar uma boa proficiência em suas interações com outros

moradores da mesma região. Ao interagirem com falantes da variedade dita padrão do português, no entanto, se deparam com problemas de comunicação. Ao fato de não serem falantes nativos desta língua, o que por si só já implica a existência de situações comunicativamente problemáticas em potencial, soma-se o fato de serem falantes de uma variedade outra que não a imposta pelos padrões das classes dominantes. Delineia-se assim um quadro de tripla marginalização: são "índios", falam "pouco" português e o "pouco" que falam ainda falam "errado". Isto gera tensões tanto sociais quanto lingüísticas.

Um outro empecilho à realização dos objetivos comunicativos dos futuros professores Guarani na L2, é que, até agora, eles tiveram o que Gumperz (1976, apud Bortoni, 1986) denomina uma rede insulada de comunicação em português. Isto significa que suas interações com falantes nativos desta língua têm se restringido a um número bastante reduzido de contextos sociais. De um modo geral estas interações se resumem àquelas ocorridas durante idas ocasionais à Colônia e Parelheiros, bairros próximos à aldeia, para a compra de artigos de primeira necessidade, à Santo Amaro para a venda de palmito ou artesanato e durante o trajeto até outras aldeias Guarani do Estado de São Paulo. Além destes contextos, os jovens da Barragem interagem com o médico que atende a comunidade, com visitantes esporádicos (pesquisadores, religiosos, assistentes sociais, curiosos...) e com alguns poucos amigos brancos. A previsão, no entanto, é de

que, no futuro, o escopo dos contextos interacionais na segunda língua seja estendido para compreender situações nas quais os jovens Guaraní venham efetivamente a ajudar na resolução dos problemas de sua comunidade.¹² Ao aumentarem suas redes de comunicação estes índios serão solicitados a desempenhar novos papéis sociais em situações que não lhe são familiares. E como observa Bortoni (1986:8), "em situações novas, em que o falante tem pouca ou nenhuma familiaridade com os interlocutores, o tópico ou as normas que regem a interação, a 'viabilidade' de uma comunicação eficiente reduz-se, ou seja, poderão faltar aos interagentes os meios e recursos que viabilizam um comportamento lingüístico-cultural específico e apropriado."¹³

Tendo em vista as considerações anteriores, é fácil entender por que os alunos em questão insistem que seu curso de português tenha por objetivo familiarizá-los com a variedade considerada "cult" desta língua: com a fala dos "doutores", daqueles que "falam muito em gramática" porque "são muito estudados". E mais ainda: existe a expectativa de que este curso os ajude a interagir "com Brasília", aqui interpretada como uma idealização das instituições que, de alguma maneira,

¹² Alguns destes jovens já começam a acompanhar as lideranças locais em reuniões fora da aldeia, ainda na qualidade de meros observadores.

¹³ É preciso deixar claro que entendo o uso de "apropriado" neste contexto não como sinônimo de "correto", mas como pertinente e adequado aos objetivos traçados pelo índio para estas interações específicas.

afetam os interesses indígenas. Estes jovens Guarani sabem que só entendendo e sabendo falar com quem realmente "conta", i. e., com os membros da sociedade envolvente que detêm o poder decisório em instituições nacionais, eles poderão, no futuro, ajudar a expressar e ver atendidas as reivindicações de sua comunidade.

c) O Problema: Assimetria no Âmbito das Interações Institucionais

Os futuros professores da Aldeia da Barragem esperam estar aptos a atuar comunicativamente em interações institucionais com o branco para a negociação e consecução de seus objetivos. A explicitação desta expectativa traz à tona várias questões: o que caracteriza tais interações transculturais de caráter reivindicatório em contexto institucional? Em que consiste preparar pedagogicamente um índio para interagir com o branco em encontros desta natureza? Enfim, para o quê devemos preparar nossos alunos Guarani? Sem refletir mais demoradamente sobre estas questões me parece impossível pensar como fazê-lo. Foram estas, fundamentalmente, as preocupações que geraram o presente trabalho, no qual procederei à análise de um evento comunicativo de cunho reivindicatório, ocorrido em âmbito institucional, e compreendendo 4 interagentes índios e um branco.

Uma das premissas desta pesquisa é que este tipo de evento se caracteriza por uma assimetria em vários níveis. Segundo Loveday (1982) qualquer interação entre falantes nativos e não-nativos de uma língua determinada é sempre, por natureza, potencialmente assimétrica, devido ao *handicap* lingüístico destes últimos. O fato das interações institucionais previstas serem conduzidas em português, língua nativa do interlocutor branco, e não em guarani, já coloca o índio numa situação de desvantagem interacional. É verdade que este desequilíbrio interacional, ainda segundo Loveday, pode ser revertido ou anulado, caso o falante não-nativo apresente um nível extremamente avançado de proficiência ou esteja claramente numa situação em que detenha maior poder. Este não é o caso dos jovens da Barragem. Primeiro, porque estas interações tendem a ser conduzidas na variedade considerada "padrão" do português, variedade esta com a qual eles não estão familiarizados. Segundo, porque a assimetria lingüística apenas espelha uma assimetria já existente em outros âmbitos: a relação do índio com a sociedade nacional é marcada pela desvantagem social, política e econômica indígena. Somando-se ao exposto, há que se considerar que, nas situações interacionais de caráter reivindicatório, a parte reivindicante é sempre a mais frágil. Disto tudo decorre que os jovens Guarani, em suas eventuais interações desta natureza com o branco, se defrontarão com situações comunicativas nas quais seu interlocutor estará numa situação de maior poder.

O aparato teórico utilizado neste trabalho me permite afirmar que a assimetria inerente ao tipo de encontro aqui focalizado se refletirá no discurso produzido, afetando a dinâmica da conversação ¹⁴. Sabemos que o interagente com maior poder sempre pode exercê-lo no e através do discurso de maneira explícita. O poder exercitado às claras - "Cale a boca!" - é facilmente percebido como tal, até mesmo para os falantes não nativos da língua em uso. Mais frequente, entretanto, e também mais problemático, é o uso velado de mecanismos de controle e dominação conversacional pois estes são mais eficientes, já que, devido precisamente à sua não-transparência, são mais difíceis de serem detectados e conseqüentemente questionados.¹⁵ O confronto pode ser assim evitado, restringindo-se desta maneira o espaço discursivo para as eventuais formas de resistência pela linguagem. Com isto diminuem as chances do interagente com menor poder ter suas reivindicações ouvidas e atendidas, se estas forem contrárias aos interesses do seu interlocutor. Isto posto, acredito que um trabalho pedagógico pertinente junto aos Guarani da Barragem terá que incluir considerações sobre a existência de possíveis mecanismos velados de dominação utilizados em interações assimétricas para controlar o desempenho do ouvinte. A literatura traz vários exemplos de pesquisas que tratam dos mecanismos lingüísticos, pragmáticos e discursivos utilizados

¹⁴ Esta segunda premissa será retomada e discutida mais adiante neste trabalho.

¹⁵ cf. Fairclough, 1988.

estrategicamente pelo interagente com maior poder em interações assimétricas.^{1*} No entanto, nenhum estudo realizado com a preocupação de examinar, sob tal ótica, interações entre índios e brancos no Brasil foi encontrado.

Mas, se o comportamento discursivo do falante com maior poder é uma das preocupações deste estudo, ela não é a única. O trabalho pedagógico não pode se resumir à explicitação das formas de controle e dominação impressas na, e expressas pela linguagem. Nem tampouco é suficiente mostrar de que modo estas formas dificultam ou impedem a consecução dos objetivos conversacionais do interlocutor com menor poder. Fazer isto, sem refletir sobre as possíveis formas de enfrentamento discursivo, seria imprimir um tom fatalista ao ensino. Daí a importância de também se analisar o comportamento do interagente índio no tipo de evento em questão, para que, avaliando seu desempenho possamos refletir sobre as formas de resistência possíveis em encontros assimétricos desta natureza.

^{1*} Para citar só alguns: Thomas (1985) descreve as características pragmáticas utilizadas pelo falante com maior poder, focalizando interações entre um inspetor-chefe de polícia e seu subordinando, um diretor de escola e seu aluno, um orientador de um programa de doutorado e seu orientando. Fowler e Kress (1979) se concentram em analisar a estrutura das escolhas lingüísticas feitas durante duas entrevistas: uma numa agência de empregos, outra que diz respeito à admissão de um aluno na universidade. Para uma listagem extensa de estudos disponíveis sobre o assunto ver van Dijk, 1988.

METODOLOGIA DE TRABALHO

Neste estudo de ordem qualitativa analisarei uma interação gravada em áudio em Brasília durante um encontro entre líderes indígenas do Acre e uma representante da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), na tentativa de encontrar respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

1) Como a assimetria inerente a este tipo de interação se reflete no discurso produzido pelos interagentes e quais as suas consequências conversacionais? Mais especificamente me interessa descobrir a existência ou não de a) mecanismos velados de controle conversacional e b) formas de resistência discursiva.

2) Qual a relevância do conhecimento gerado pela análise dos dados acima para um trabalho pedagógico inicial com os jovens Guarani da Aldeia da Barragem?

Num primeiro momento tentou-se coletar os dados que compõem o *corpus* desta pesquisa dentre o universo discursivo da própria aldeia em questão. Isto não foi possível pois, embora a comunidade esteja sempre em estado latente de tensão política e social, ela não está passando agora por um momento

particularmente conflitivo.¹⁷ Com isto seus líderes não estão tendo a necessidade de se engajar em situações comunicativas de cunho reivindicatório com as diversas instituições da sociedade nacional. Há que se considerar também que, mesmo nos momentos de crise, os índios da Barragem sempre contam com a intermediação de indivíduos ou instituições a eles solidários. É justamente para que não tenham que ficar sempre dependentes da ajuda de terceiros que estes Guarani querem se preparar para conduzirem eles mesmos suas negociações nestes eventos. A opção pela FUNAI enquanto instituição objeto de análise se justifica pelo fato dela ser o órgão governamental oficialmente encarregado de fazer a mediação entre as populações indígenas e os membros da sociedade brasileira alienígena, o que, acredito, confere representatividade aos dados.

Minha expectativa com este trabalho é poder desencadear uma reflexão crítica por parte dos professores que irão planejar o curso de português oral para os jovens Guarani, sensibilizando-os para os modos como a linguagem pode contribuir para a reprodução ou transformação das relações de poder, a fim de que possam, então, ter mais elementos para pensar uma prática

¹⁷ A atual aparente calma na aldeia contrasta com a situação por ela vivida na época dos conflitos referentes à posse da terra que ocupa. A questão da terra foi, se não totalmente, pelo menos parcialmente resolvida há cerca de três anos. (M.I.Ladeira, comunicação pessoal)

pedagógica condizente com as necessidades apontadas por seus alunos.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No Capítulo I, procuro caracterizar e justificar o estudo. No Capítulo II, discuto os pressupostos gerais que compõem o quadro teórico referencial do trabalho, principalmente no que concerne à concepção de linguagem e de educação (indígena) adotadas. Os dados que compõem o *corpus* da pesquisa são caracterizados, analisados e discutidos no Capítulo III. Meu objetivo no Capítulo IV é discutir a relevância dos resultados obtidos no capítulo anterior para o curso de português oral para os jovens Guaraní da Aldeia da Barragem, na tentativa de poder subsidiar seu planejamento. E, finalmente, o último capítulo destina-se às minhas considerações finais.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

VERSUS

TREINAMENTO LINGUÍSTICO

O ÍNDIO E A ESCOLA

Tendo delimitado o foco de meu interesse, torna-se necessário ampliar, momentaneamente, esta reflexão fazendo-a recair sobre o próprio conceito de "educação indígena".

Por que e para quê educar formalmente os índios? Para cristianizá-los?... Para integrá-los?... Historicamente estes têm sido alguns dos pretextos para, em última instância, exterminá-los enquanto povos autóctones. A materialização desta postura educacional tem se dado através dos dois modelos predominantes na história da educação indígena no Brasil.¹

Existem aquelas escolas que privilegiam Programas de Submersão, em que a criança indígena é retirada de seu meio natural e submetida a uma educação monolíngüe em português, dentro dos moldes curriculares das escolas oficiais. A destituição do referencial lingüístico e cultural tem conseqüências desastrosas. Promove-se o *bilingüismo subtrativo*, i.e., a perda da competência comunicativa na L1, quando não,

¹ cf. "Os Povos Indígenas e o Direito à Educação no Brasil", documento apresentado pela UNI- União das Nações Indígenas- na quarta sessão do grupo de trabalho sobre populações indígenas da ONU em Genebra, 1985. (mimeo)

como acredita Skutnabb-Kangas (1984) um *semilingüismo*². ou seja, uma proficiência deficiente na L1 e na L2. A inevitável alienação cultural resultante deste modelo provoca o desequilíbrio psico-social do aprendiz e mina as formas de resistência e coesão étnica do grupo indígena. Quer dizer, a inserção da criança indígena em escolas monolíngües oficiais "acarreta não só sérios problemas de incomunicação na sala de aula, mas também o surgimento de sentimentos de insegurança frente aos fatores culturais e de comunicação da sociedade dominante, em vez de promover a afirmação psicológica e social do indivíduo necessária para que este possa constituir-se em agente de mudança social de seu próprio meio".³ Parte das escolas fundadas no país pelas Missões Católicas tipificam este modelo.

Mais sutis, embora não necessariamente menos danosas, são as consequências dos Programas de Transição que caracterizam principalmente a ação educacional do *Summer Institute of Linguistics* e da FUNAI. Estas entidades advogam praticarem uma educação bilíngüe por incluírem a língua indígena em seus programas. O lugar a ela destinado, entretanto, é um lugar de subordinação. Utilizada como língua de instrução (oral e escrita) nos primeiros anos escolares, sua principal função é a

² A noção de semilingüismo é vista com desconfiança por vários estudiosos do bilinguismo, por acreditarem ser este conceito equacionável ao do "déficit lingüístico" de Bernstein (cf. Martin-Jones e Romaine, 1986). Tal polémica, no entanto, é irrelevante para este trabalho.

³ Lopez et al., 1986:8.

de facilitar a aquisição do português, ainda o objetivo primeiro a ser atingido. À medida que a proficiência na língua dominante vai se desenvolvendo, há um paulatino deslocamento da língua materna em termos funcionais, até que a substituição desta por aquela ocorra, principalmente nos domínios mais importantes do âmbito escolar. Este tipo de programa tem implicações políticas e ideológicas bastante questionáveis, pois, alegando ser um ensino bilíngüe com *"toda a aparência de respeito à língua e à cultura, conseguiria uma passagem muito mais integral dos índios ao mundo dos brancos uma vez que todos os valores seriam agora traduzidos na língua nativa e assim muito mais embutidos em suas mentes, pois estariam expressos nos próprios termos e modos de concepção indígena."*⁴ Além disto, sabemos que o não desenvolvimento pleno da L1 impede o próprio desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias para um bom rendimento num *curriculum* de ensino em L2.⁵

Se, por um lado, muitos ainda objetivam a assimilação do índio, variando apenas nos procedimentos utilizados para tal, alguns, entretanto, lutam para implantar e garantir a existência de um outro tipo de educação: uma educação que proporcione os conhecimentos sobre o mundo do branco, para que o índio possa nele se movimentar e dele se defender, sem, contudo, ameaçar a permanência e o desenvolvimento dos saberes

⁴ Doc. da UNI, op.cit.:4.

⁵ cf. Cummins, 1984.

próprios de sua cultura. Nestes Programas de Preservação Lingüística e Emancipação Cultural o investimento na língua indígena não cessa nos primeiros anos escolares mas perdura por todo o processo educacional. O português, por outro lado, é percebido como um acréscimo ao repertório comunicativo do aprendiz e não como um substituto da sua língua materna. Além das consequências políticas desejáveis que este tipo de educação oferece, os efeitos decorrentes da promoção de um *bilingüismo aditivo*, equilibrado, e do respeito à cultura minoritária são altamente positivos para o desempenho escolar.* Este é o programa educacional seguido pelas chamadas escolas alternativas.7

Percebe-se claramente que esta última vertente refuta a pseudo neutralidade do processo educacional. Não há que se ter ilusões pois todo projeto de educação para o índio é "sempre orientado por uma postura básica: a crença de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que ele vai/deve sobreviver."⁸ Como esta sobrevivência depende, em última instância, da capacidade dos povos indígenas saberem avaliar os problemas advindos do contato com a sociedade nacional e lutar pela solução destes mesmos problemas, as escolas alternativas colocam no centro do seu *curriculum* o conflito

* cf. Cummins, op. cit.

7 Para uma discussão mais ampla sobre as características, objetivos e consequências deste e dos modelos de educação indígena anteriormente mencionados ver Hamel, 1986.

8 Grazzi e Silva, 1981:16.

constitutivo das relações índio/branco. O espaço escolar é visto, então, como o *locus* privilegiado para a discussão dos problemas sociais, políticos e econômicos indígenas. Dentre estes é preciso, evidentemente, incluir os problemas de ordem sociolinguística.

O CONFLITO NA E PELA LINGUAGEM

Se a educação como um todo não é neutra, à linguagem - através da qual esta mesma educação se processa e que constitui um de seus objetos - tampouco se pode atribuir um caráter de neutralidade. Senão vejamos: como, dentro de um panorama educacional potencialmente tão conflitivo, se coloca, ou antes, é colocado, o ensino de português como segunda língua?

A priori não seria possível afirmar que exista algo intrinsecamente "ruim" em se ensinar a um índio uma segunda, terceira ou quarta língua, qualquer que fosse ela, e isto passaria pelo ensino do português inclusive. Mesmo porque, é evidente que, num país pluriétnico, pluricultural e plurilíngüe como o nosso, é preciso haver uma língua comum entre os povos que o compõem para o estabelecimento das relações interculturais necessárias. Nada gratuito, porém, é o fato de, dentre as cerca

de 200 línguas faladas no Brasil hoje*, o português, e não, digamos, o kaxinawá ou o guarani, ter se estabelecido como esta língua franca, e mais até, como a língua oficial, a língua nacional. Este seu status se deve ao fato do português ser a língua do colonizador, daquele que detém o poder nas tomadas de decisões no que, historicamente, passou a ser denominado território brasileiro, e que inclui as terras indígenas e seus habitantes. Se este não fosse o "dono" desta língua, sua aprendizagem seria uma opção. Teríamos, então, um caso de bilingüismo facultativo, sem dúvida uma ordem sociolinguística muito mais justa, o que, infelizmente, não condiz com a realidade dos falantes de línguas minoritárias, sobretudo os de línguas indígenas, no mundo¹⁰. Ao índio, hoje em situação de contato, não são dadas alternativas: cabe a ele aprender a língua do dominador e não vice-versa. Este bilingüismo compulsório contribui para a assimetria das relações branco/índio, assimetria esta, sabemos, também marcada sócio, política e economicamente. Assim, o ensino da língua dominante pode ser considerado como mais uma imposição dos colonizadores.

Mas, embora o ensino do português possa ser um fator contributivo para a manutenção da posição subalterna que o índio ocupa na sociedade nacional, ele pode ter, paradoxalmente, também uma função libertadora. López (op.cit.:14) afirma que a

* cf. Rodrigues, 1988.

¹⁰ cf. Mey, 1985.

língua dominante é o instrumento através do qual o índio pode a) ter uma maior compreensão do funcionamento do estado e de suas leis, podendo, assim, aproveitar uma série de espaços que lhe eram negados; b) difundir suas manifestações culturais e ao fazê-lo, ironicamente, revalorizar-se e c) fazer suas reivindicações junto à sociedade envolvente.

Ora, que tipo de ensino iria efetivamente ajudar o índio a ser bem sucedido em suas reivindicações, favorecendo esta função libertadora da língua dominante? O ensino a ser levado a cabo, como sugere Orlandi (1987:92), não pode ser o de um português pretensamente "neutro", como o seria se calcado exclusivamente na descrição das estruturas formais da L2. Tal ensino não daria conta de trabalhar a tensão e o conflito resultantes da relação intrinsecamente assimétrica entre índios e brancos, por considerá-los externos a língua mesma. Mas, e aqui não há como não recorrer à já tão citada frase de Bakhtin (1977), a linguagem é, por excelência, "*a arena dos conflitos sociais*". Ela não é apenas um código estruturado, externo aos seus usuários e por isso mesmo asséptico. Ao contrário, toda ela está contaminada por quem a usa, pelas relações estabelecidas entre quem a usa. E mais: não só a linguagem traz em si as marcas das relações sociais, mas ela também as constitui em cada instância de uso. Como, no caso das interações de caráter reivindicatório índio/branco, o interlocutor do índio está numa posição de maior poder, é preciso que esta relação de dominação,

refletida na linguagem e recriada pelo seu uso, esteja nas raízes do ensino de português para as populações indígenas. Um ensino de bases estritamente gramaticais, em que as condições de uso e de produção da língua-alvo são ignoradas, não é suficiente para propiciar ao aluno índio, portanto, condições mais favoráveis para a consecução de seus objetivos conversacionais, pois ignora o conflito que é constitutivo de suas interações com o branco.

O ENSINO DE SEGUNDAS LÍNGUAS:

DO NECESSÁRIO...

Quanto às condições de uso da língua-alvo, esta tem sido uma preocupação dos teóricos que tratam dos processos de ensino, aquisição e aprendizagem de segundas línguas em geral desde o início da década de 70. O termo competência comunicativa, cunhado por Dell Hymes em 1972 para definir a habilidade do falante de usar e interpretar apropriadamente a linguagem no processo de interação e em relação ao contexto social, veio revolucionar o ensino de segundas línguas. Se antes o que se almejava era levar o aprendiz a uma competência como a apregoada pelo modelo chomskiano, i.e., a uma internalização das regras morfosintáticas da linguagem, isto não mais parecia suficiente. Era preciso mudar o enfoque e os objetivos do

ensino, já que, percebia-se, a habilidade de produzir sentenças gramaticalmente corretas não bastava para que o indivíduo efetivamente se comunicasse na L2. Era preciso, também, levar aquele aprendiz ao domínio das regras de uso, sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis. Com isto a meta do ensino passou a ser o fornecimento de situações de aprendizagem propícias à aquisição, não somente dos elementos da estrutura da língua, mas, também, e principalmente, de estratégias que possibilitassem ao aluno a utilização destes elementos para um fim comunicativo.¹¹

Frente a estes postulados, eliminou-se o ensino da gramática *per se*¹², já que o trajeto em direção à aquisição da L2 mudara: já não ia do domínio da forma para o uso, mas através do uso é que a competência lingüística emergia. Hatch (1978:404) resume bem este conceito:

"Existe o pressuposto de que o indivíduo primeiro aprende a manipular as estruturas, de que ele pouco a pouco vai montando um repertório destas estruturas e que aí, de algum modo, ele aprende a colocá-las em uso"

¹¹ cf. Candlin, 1976, Hatch, 1978, Brown, 1980, Johnson & Morrow, 1981, Stern, 1983...

¹² Embora os teóricos da Lingüística Aplicada estivessem apenas alertando sobre a inutilidade do ensino da gramática pela gramática o que se observou na prática foi, na maioria das vezes, a abolição equivocada do ensino da gramática por completo.

no discurso. Gostaríamos de considerar a possibilidade de que é justamente o inverso o que acontece. O indivíduo aprende a conversar, ele aprende a interagir verbalmente, e a partir desta interação é que as estruturas sintáticas são desenvolvidas."¹³

Passando a gramática a ocupar um lugar muito menos significativo no ensino - mais importante do que saber sobre a língua-alvo, tornou-se saber esta língua mesma - um indivíduo competente numa dada língua passou a ser considerado, então, aquele que sabe "quando falar, quando não falar, assim como sobre o que falar, com quem, quando, onde e de que modo."¹⁴

É inegável que a passagem de uma abordagem estritamente gramatical para uma abordagem comunicativa representou um grande avanço. Contudo, ainda que esta passagem tenha sido necessária, ela não basta quando se tem em mente a educação dos povos indígenas.

¹³ Esta nova concepção de aquisição da linguagem provocou também mudanças metodológicas significativas. Passou-se a advogar a ênfase em interações - reais e simuladas - em sala de aula, a descentralização do papel do professor, o uso de materiais autênticos, a abolição da metalinguagem e de exercícios mecanicistas, etc...

¹⁴ cf. Hymes, 1972.

... AO SUFICIENTE

A Abordagem Comunicativa ao ensino de segundas línguas é, a meu ver, incompleta porque só traz para o ensino a situação e os interlocutores mais imediatos. Ela ignora o fato de que ambos estão inseridos num contexto (sócio-histórico) mais amplo, e que este contexto é (também) constitutivo das condições de produção dos discursos produzidos pelos sujeitos numa situação específica.

Ora, se um dos objetivos deste novo enfoque é dar ênfase à realidade comunicativa do aprendiz, e se esta realidade é conflitante, então este conflito tem que, forçosamente, estar na base do ensino. A realidade para o interagente índio, volto a insistir, é tal que seu interlocutor está intrinsecamente em situação de maior poder, e esta situação de dominação, com todas as suas implicações discursivas, tem que ser trabalhada no ensino da L2, porque é esta a situação que ele vai encontrar no mundo real. Deixar de trabalhar esta realidade, além de não prepará-lo efetivamente para estes encontros, pode reforçar sua sensação de impotência; pode levá-lo a crer que os problemas de comunicação que encontra ao fazer suas reivindicações são todos eles resultantes de sua própria inadequação lingüística. Se o único

material que lhe for apresentado em sala de aula se constituir de situações comunicativas nas quais os conflitos inexistem, nas quais os interlocutores primam por serem fiéis seguidores das máximas de Grice (cooperativos, solidários, solícitos, etc...), nas quais tudo se consegue e tudo se pode pela linguagem - e esta parece ser a tendência do material didático comunicativo¹⁵ - o aluno índio, ao se defrontar com situações de conflito e constatar que seus esforços conversacionais são inócuos, tenderá a atribuir toda a culpa a si mesmo. Ou seja, pensará que é única e exclusivamente porque ele não domina o português que seus objetivos não são atingidos. Na verdade, suspeito que vários destes problemas conversacionais, senão a maioria, têm origem no próprio papel adverso que cabe ao índio na sua interação com o branco. Pouco ou nada tem a ver, frequentemente, com sua competência em português, embora nosso ensino possa contribuir para que ele assim pense. E como afirmam Auerbach e Burgess (op. cit.:480), "o que é excluído do curriculum é tão importante para a construção dos modos como o aluno percebe a realidade quanto o que é nele incluído".

¹⁵ Auerbach e Burgess (1985), ao fazerem uma resenha do material didático de cunho comunicativo dos chamados "programas de sobrevivência" para o ensino de inglês como segunda língua para imigrantes nos Estados Unidos, atentam para a banalidade das situações comunicativas neles apresentados. A única exceção apontada é o trabalho de Wallerstein (1983). Sgarbieri (1989), considerando as interações existentes nos materiais comunicativos utilizados no ensino de inglês como língua estrangeira num curso de formação de secretárias bilingües no Brasil, evidencia também a ausência de conflitos nas interações chefe/secretária incluídas nestes materiais.

Mas a Abordagem Comunicativa não peca só pelo que ela fundamentalmente exclui, pelo que deixa de fazer. A própria atuação que ela apregoa pode também ser danosa. Retomemos sua premissa básica, desta feita pela voz de Yalden (1983:20):

"Quando falamos nossa própria língua, ou qualquer outra que conhecemos bem, nos preocupamos, durante a conversa, com muito mais do que só com a acuidade lingüística. Também nos preocupamos em nos expressarmos de modo apropriado à medida que passamos de um contexto a outro, ou até no mesmo contexto ou situação. É esta qualidade de se comportar apropriadamente que tem sido negligenciada em nosso ensino. O atual debate e pesquisa na área de elaboração de curriculum estão centrados na questão de como introduzir oportunidades e treinamento para o uso da linguagem". (grifos meus)

Esta noção do que é apropriado na linguagem merece uma reflexão mais cuidadosa. Buscando ser clara, recorro a um diálogo entre uma empregada doméstica e sua patroa, ocorrido momentos antes desta última pegar uma carona para ir à feira:

P.: Maria, corre lá e pegue a sacola.

E.: (empregada retornando com a sacola) Dona Júlia, a senhora poderia trazer um pouco de cebola? A que tem aí não dá pra fazer o almoço.

Este diálogo não soaria estranho a nenhum falante nativo de português. Ambas as interlocutoras seriam classificadas como falantes competentes, tanto lingüística, quanto comunicativamente. É bastante adequado o vocativo usado pela

patroa, chamando sua interlocutora pelo primeiro nome, assim como é adequada a utilização do imperativo para expressar sua necessidade, caracterizando-a como uma ordem. Do mesmo modo, a empregada, muito apropriadamente, expressa sua necessidade, não através do imperativo, mas, através de um modalizador (poderia), o que torna a proposição um pedido, não uma ordem. Seu vocativo é composto do primeiro nome de sua interlocutora precedido pela forma de tratamento deferencial (Dona Júlia). O comportamento de ambas as interagentes é considerado muito correto, muito apropriado, tendo em vista o lugar que ocupam na sociedade. Estes lugares, historicamente determinados, estão marcados na linguagem utilizada. Não só isto: a relação social estabelecida destes lugares diferentes é, no próprio momento da interação, recriada, posto que a linguagem não opera num vácuo social. Daí as perguntas necessárias: quem é que determina o que é ou não é apropriado no uso da linguagem? Os comportamentos discursivos analisados acima são apropriados do ponto de vista de quem? A partir dos interesses de quem?

Se o "apropriado", e aqui eu me permito adicionar aspas a este termo, é marcar a assimetria social na e pela linguagem, ensinar o "apropriado" é reproduzir os valores e normas incorporados nas relações socialmente "aceitas". Isto significa ensinar, para alguns, a linguagem da subserviência, da submissão, legitimando-a sob a égide de que assim é que tem que ser, porque qualquer mudança no uso da língua equivaleria a

comportar-se "inadequadamente". Só levar o aprendiz a perceber com quem, quando, onde e o que é "apropriado" falar, ou não falar, como se houvesse uma ordem sociolinguística "natural" e portanto imutável, pode ter como única consequência o asseguramento de sua integração à ordem social estabelecida.¹⁴

Entendo que o compromisso da educação, no entanto, deve ser com o que sugere Paulo Freire (1970): o desenvolvimento no educando de uma consciência crítica do mundo e das possibilidades de mudança deste mundo. Partindo deste pressuposto, Fairclough (1988) faz uma distinção entre, de um lado, legitimação e treinamento linguístico, e de outro, educação linguística.

¹⁴. A bem da verdade, o conceito de apropriado de Hymes não prevê regras fixas de comportamento social. Tal conceito surgiu justamente para dar cabo das percepções de linguagem como um sistema estático. Na sua utilização pelo ensino de segundas línguas é que este foi reelaborado para significar a transmissão de normas fixas de "apropriabilidade" (cf. Bourne, 1988:92). Também, a bem da verdade, é preciso deixar claro que nem todas as correntes existentes no ensino comunicativo são insensíveis às consequências políticas de tal ensino. Já em 1977 Candlin lançava o alerta: "*Com o significado da sentença nos materiais 'estruturalistas' nós, enquanto professores, estávamos protegidos de ter muita influência social, mas agora com a necessidade de se ter 'insights' discursivos sobre a interação humana, nos tornamos intimamente envolvidos na manipulação deste comportamento. As implicações sociais do ensino comunicativo de línguas são tais que levam à preocupações sobre o estabelecimento de normas*" (Candlin, op.cit.:254). Thomas (1985), Mey (op.cit), são exemplos de outros teóricos que apontam para as implicações pedagógicas do caráter ideológico do discurso para o ensino de L2 em geral. Orlandi (op.cit.) faz o mesmo para a questão específica da educação indígena no Brasil.

A legitimação lingüística ajuda a impor e tornar "natural" os códigos do discurso, atuando, desta maneira, como "agente para a reprodução da hegemonia das forças e classes dominantes".¹⁷ E, o treinamento lingüístico nada mais faz do que estender racionalmente esta legitimação: se existe uma ordem natural do discurso, então tudo que resta ao professor é ensiná-la e ao aluno aprendê-la. Na opinião de Fairclough, entretanto, é necessário educar lingüisticamente os alunos se se quer que eles tenham a possibilidade de contribuir para mudanças no seu ambiente discursivo em vez de serem meramente moldados e assoberbados por ele. Isto implica dizer que é preciso, entre outras coisas, conscientizá-los de que "a ordem do discurso não é uma ordem natural, mas uma ordem socialmente construída e tornada 'natural' que ela não é um código homogêneo, mas uma ordem contraditória e socialmente contestada; e que suas próprias práticas, enquanto membros de uma coletividade em conflito, pode fazer uma diferença em como ela é estruturada e reestruturada durante suas vidas."¹⁸ Segundo este autor, portanto, é preciso incorporar o caráter explanatório e crítico do discurso ao ensino de línguas se quisermos fazer deste uma prática, de fato, emancipatória.

Semelhantemente Clark et al.(1987) apregoam a existência de uma prática pedagógica que objetive o

¹⁷ Fairclough, op.cit.:29.

¹⁸ Fairclough, op.cit.:30

desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem no aluno, uma vez que num ensino meramente descritivo os "modos convencionais de se usar a linguagem são apresentados como naturais e não problemáticos: os aprendizes não são encorajados a ter uma posição crítica em relação à escolha geralmente aceita de gêneros, variedades lingüísticas, estruturas e palavras."¹⁹ Mas, considerando-se que as convenções subjacentes ao discurso são moldadas pelas forças socialmente dominantes, aquelas podem se constituir em um mecanismo de sustentação destas. A eficácia de tais mecanismos depende de sua não transparência. Daí a tendência a tornar estas convenções "naturais", como parte de uma realidade estável. Por isso o objetivo do ensino deve ser o de explicitar os mecanismos velados de dominação através da reconstrução dos processos geralmente "esquecidos" que subjazem o discurso e lhe atribuem seus valores.

Todos estes estudos acerca da possibilidade e necessidade de um trabalho com a linguagem numa perspectiva crítica - no sentido do esclarecimento da sua não-neutralidade, através da explicitação do caráter social e político do seu uso - se constituem em subsídios importantes se se quer levar às últimas consequências um trabalho de educação indígena comprometido com a emancipação de suas nações. E é no interior destas reflexões que encontro o suporte teórico para pensar o

¹⁹ Clark et al., op.cit.:15.

ensino do componente oral do curso de português como segunda língua para os jovens Guarani da Aldeia da Barragem.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

OU

A BUROCRACIA EXISTE MESMO EM QUALQUER ÓRGÃO...

INFORMAÇÕES PRELIMINARES

É objeto de análise deste trabalho uma interação com duração de 34 minutos, gravada em áudio, ocorrida durante uma reunião entre quatro lideranças indígenas e a chefia de gabinete da presidência da FUNAI. A análise busca evidenciar as marcas discursivas e determinar os efeitos da desigual distribuição de poder entre os interagentes.

Embora não tenha nenhuma preocupação em seguir qualquer modelo pré-estabelecido de análise, recorro, frequentemente, às contribuições da Análise da Conversação¹, da Sociolingüística Interacional² e da Análise do Discurso³.

Para a transcrição dos dados, anexados em sua íntegra ao final deste trabalho, optei pelas seguintes convenções:

¹ cf. Hamel, 1984 e Marcuschi, 1986.

² cf. Gumperz, 1982.

³ cf. Orlandi, 1986, e Fairclough, 1988.

RF	=	Representante da FUNAI
L1, L2, L3, L4	=	Lideranças Indígenas
ADPI	=	Assessor/CPI
T	=	turno
{...}	=	início/reinício de gravação
()	=	sequência de difícil compreensão
(IC)	=	sequência incompreensível
(())	=	comentários do transcritor
.	=	micropausa
...	=	pausa de até um segundo e meio
(1.8)	=	pausa de mais de um segundo e meio
[	=	falas sobrepostas
" "	=	reprodução de discurso direto
:	=	alongamento ou repetição de fonemas
MAIÚSCULAS	=	entoação fática
MAIÚSCULAS	=	siglas
MAIÚSCULASxxxx	=	nome de pessoa

A transcrição dos dados está subdividida em 6 blocos, determinados pelas interrupções na gravação, dos quais extrai os fragmentos aqui analisados.

CARACTERIZAÇÃO DA INTERAÇÃO

Em outubro de 1987, quatro lideranças de diferentes nações indígenas acreanas⁴ foram a Brasília representando a União das Nações Indígenas/Acre para discutir, junto à Fundação Nacional do Índio questões de seu interesse. Uma pesquisadora da Fundação Nacional Pró-Memória,⁵ além de dois

⁴ Kampa, Kulina, Kaxinawá e Jamináwa.

⁵ Agradeço a esta pesquisadora, Ana Suely A.C.Cabral, por ter possibilitado o acesso a estes dados.

assessoras da Comissão Pró-Índio do Acre,* acompanharam os líderes indígenas. Esta ida à Brasília se fez necessária dada a ausência de respostas por parte da FUNAI/AC e da FUNAI/AM às dúvidas e cobranças dos grupos indígenas do Acre. Tal fato-reflexo da política atual de descentralização da FUNAI, a qual, favorece a distância entre os índios e o poder decisório-obrigou as lideranças indígenas acreanas a se locomover até a Capital Federal para fazer suas reivindicações, uma vez que é lá que as decisões continuam sendo efetivamente tomadas.⁷

Durante uma reunião ocorrida no dia anterior ao encontro aqui focalizado, as lideranças acreanas entregaram ao presidente da FUNAI um documento escrito contendo suas principais reivindicações. Os itens contidos neste documento determinaram, basicamente, a pauta da interação com a chefia de gabinete da presidência deste órgão. Dentre os assuntos tratados incluem-se discussões sobre:

. A venda de madeira ilegalmente extraída de terras indígenas por uma companhia madeireira. Devido às denúncias e pressões exercidas pela UNI/Acre, esta madeira foi confiscada

* Embora um destes assessores tenha uma pequena participação no evento, seu comportamento discursivo não é objeto de análise.

⁷ cf. Cabral, 1987:13.

pela Polícia Federal. À FUNAI coube a tarefa de intermediar o processo de sua venda, remeter o dinheiro obtido a quem de direito ele pertence, i.e., às comunidades indígenas, e assegurar a punição dos responsáveis por sua extração. Fundamentalmente, as lideranças acreanas esperam descobrir o que foi feito com relação a este problema.

. A necessidade a) de obtenção de medicamentos, devido aos problemas de saúde enfrentados pelos índios do Acre e b) da liberação de verba para a quitação de dívidas contraídas com a compra de medicamentos no mercado. Durante a interação, a Representante da FUNAI menciona o fato do presidente deste órgão ter autorizado a liberação de dois milhões de cruzados para este fim. Os índios tentam, então, obter um comprovante de que esta autorização foi dada.

. O não-recebimento de uma quantia de dinheiro prometida anteriormente. O escritório central da FUNAI argumenta ter enviado o dinheiro em questão. A superintendência regional deste órgão argumenta nada saber sobre o assunto. Aos índios interessa obter um comprovante de que Brasília de fato enviou o dinheiro, para que possam tentar obtê-lo junto a Manaus.

. A defasagem orçamentária de um projeto de educação elaborado pelos índios do Acre e em estudo pela FUNAI. A

expectativa das lideranças é que este orçamento possa ser revisto e atualizado antes de ser considerado para aprovação.

. A insuficiência de verba para a reforma e construção de escolas nas aldeias do Acre,

. O reembolso das despesas feitas pelos líderes indígenas do Acre nesta viagem até Brasília.

Os participantes deste encontro fazem uso de diferentes variedades sociolingüísticas e apresentam diferentes níveis de proficiência em português. Os quatro interagentes índios, todos eles falantes nativos de línguas indígenas, usam uma variedade regional da língua dominante, variedade esta pautada pelo uso de formas tidas como "sub-padrão" e, por isso mesmo, estigmatizadas. Variam em sua proficiência na segunda língua: L1 e L2 têm um português fluente, bem articulado, muito próximo, pelo menos durante a maior parte da interação, do que se espera de um falante nativo da variedade utilizada; L3 encontra-se num estágio um pouco menos avançado de interlíngua, sendo, entretanto, também capaz de se expressar com clareza; o português de L4 é incipiente. A representante da FUNAI usa a variedade do português considerada "padrão" ou "culto", típica dos falantes oriundos das classes dominantes. Sua fala evidencia um alto nível de escolarização formal.

O CONTROLE NA/DA INTERAÇÃO

Antes mesmo de ter dado início ao trabalho de análise, já se supunha ser assimétrica a interação em questão. Independente de outros fatores adicionais, os interagentes índios estariam numa situação de desvantagem pelo fato de se "verem obrigados a recorrer à língua dominante tendo que, portanto, movimentar-se em terreno alheio".⁸ A análise preliminar dos dados não só confirmou esta relação desigual entre os interagentes, mas revelou que, embora esta desigualdade se manifestasse de diversas maneiras⁹, o controle interacional exercido pela Representante da FUNAI foi um dos principais fatores determinantes da dificuldade das lideranças indígenas em atingir seus objetivos. Porisso o que se segue é uma tentativa, não necessariamente de ordenação e análise cabal destes dados, mas de mostrar, através de alguns recortes, os modos pelos quais este controle interacional é exercido, quais os seus reflexos no comportamento discursivo dos interagentes indígenas e quais suas conseqüências conversacionais. São focos privilegiados de análise o controle da compreensibilidade, do turno e do tópico.

⁸. Hamel, 1981:25.

⁹ Poderia citar como exemplo as formas de tratamento utilizadas. Enquanto os índios se dirigem a sua interlocutora por "Doutora Bxxxx", esta os trata apenas por "você", marcando assim a distância social que os separa.

• O Controle da Compreensibilidade

O controle da compreensão do que é dito permite ao interagente que o exerce regular o acesso a informações¹⁰, informações estas, muitas vezes, decisivas para a consecução dos objetivos de seus interlocutores.

Dados os determinantes sociolinguísticos desta situação comunicativa, as probabilidades de que os interagentes índios pudessem ter dificuldade de compreensão não eram pequenas. Além do português não ser sua língua materna, há dois socioletos desta língua em uso.¹¹ Suponhamos que, por algum motivo, os índios estivessem em situação de maior poder nesta interação, e que a representante da Funai fosse a parte reivindicante. Se este fosse o caso, esta última se veria compelida a tentar reduzir ao mínimo os efeitos das diferenças de código, dado seu lugar mais vulnerável no evento. Tal comportamento seria certamente de seu interesse. Mas, como é o oposto o que acontece, RF não precisa se empenhar em se fazer entender. As evidências em sua fala apontam, não para um esforço

¹⁰ cf. van Dijk, 1988:28.

¹¹ Bortoni, em trabalho publicado em 1984, fornece inúmeras evidências da existência, freqüentemente ignorada, quando não negada, de barreiras de comunicação em situações interdialetais.

de convergência na linguagem¹², no sentido de minimizar a desvantagem social e interacional de seus interlocutores, mas para um comportamento no sentido inverso, ou seja, no sentido de marcar a diferença de status e dificultar a compreensão¹³. A velocidade da fala de RF é, quase sempre, extremamente rápida, exigindo muita concentração até mesmo de falantes nativos, o que se dirá de não nativos. Mas não é apenas desta maneira que a compreensão é dificultada:

Fragmento 1

- T6 RF: é o Fxxxx ... ele foi agora de manhã... ((acelerando))
outra coisa que ele disse é o seguinte... QUE em
relação ao problema da madeira, ele recebeu ontem...
aquela autorização prá vê a licitação...
((desacelerando)) SÓ que tem um porém nessa estória
toda... não vai sê uma coisa TÃO simples quanto a
gente tava imaginando...
- T7 L1: uhm ((toca o interfone))¹⁴

¹² A convergência na linguagem, isto é, o conjunto de estratégias através das quais os falantes procuram minimizar as diferenças em sua fala, é parte de um processo de acomodação (Giles e Powesland, 1975 apud Havertake, 1983 e Bortoni, 1984). Esta acomodação é considerada uma forma de comportamento regular, natural, servindo os comportamentos não-acomodativos a fins específicos.

¹³ É importante lembrar que o excesso de convergência por parte do falante nativo, i.e., a hipersimplificação de sua fala, pode também servir para assinalar sua superioridade em relação ao interlocutor (cf. van Dijk, 1988:39 e Spolsky, 1989:181).

¹⁴ Bloco 1.

Se não é tão simples resolver o problema da madeira, também não é nada simples entender o termo jurídico "licitação"... O repertório lexical de RF demonstra um descaso pelas prováveis dificuldades de entendimento de seus interlocutores índios, descaso este só permissível, repito, dado a posição privilegiada que ocupa no encontro.¹⁵ É verdade que "licitação" define um procedimento legal razoavelmente complexo, porém, acredito, nada que não pudesse ser explicado a um leigo com palavras mais acessíveis, menos técnicas. Isto permitiria a parte interessada informar-se sobre o processo em andamento e acompanhá-lo mais de perto. Mas, também é verdade, isto sempre traz o risco de futuras intervenções ou cobranças indesejadas...

Fragmento 2

- T15 L1: doutora Bxxxx... éh... (IC)... poderia dá um::...um comprovante do que: foi repassado.foi autorizado... esse valor de:... dois milhbes de cruzados... prá:: prá pagá: a dívida [que... temos prá trás
- T16 RF: [de débitos? olha.este déb... quando é dinheiro de: de déb... de ADministração...
- T17 L1: u:hm
- T18 RF: (é usado uma folha) de pagamento... NUM SAI por aqui... SAI pela CCO...

¹⁵ O levantamento do léxico utilizado por RF revela, no Bloco II somente, termos como "agilísasse" (T9), "contemplado", "nota orçamentária" (T15), "declaração de solicitação" (T25), "reivindicação" (T31)... Se a intenção fosse facilitar o entendimento outras palavras, muito provavelmente, teriam sido as escolhidas.

T19 L1: uhm

T20 RF: aqui só entra o projeto de saúde que o Fxxxx (IC) tá?... então você vai tê que passá aqui na CCO... e pedi uma cópia do documento... que essa parte administrativa é com a CCO e a (IC)... tá? mas o resto continua...

T21 L2: uhm¹⁶

Se os líderes indígenas acreanos quiserem um comprovante de que a liberação do dinheiro para o pagamento de suas dívidas com a compra de medicamentos já foi autorizado pelo presidente da FUNAI é só ir à CCO... Mas o que que é CCO? Só aqueles muito familiarizados com a estrutura organizacional da FUNAI saberiam que este termo designa sua Coordenadoria de Controle Orçamentário. O discurso de RF é pontuado pelo uso de inúmeras siglas (SUDEP, SUED, SUPLAN, CEME, FINDEP, etc...), parte de um jargão institucional de difícil compreensão para o leigo em geral. Hamel (1984:64) afirma: "*Em termos gerais, pode-se dizer que a maioria dos problemas de comunicação (ou melhor dito, de incomunicação) entre as instituições e a sociedade civil reside na particularização dos problemas por elas abarcados e na consequente especialização de seus funcionários. Criam-se línguas altamente técnicas que dificultam a comunicação com o 'exterior' e que permitem aos seus representantes acumularem um 'capital simbólico' e desenvolverem técnicas retóricas superiores, o que contribui para a reprodução da dominação.*"

¹⁶ Bloco IV.

Mas mesmo a utilização de uma linguagem altamente técnica pode não constituir obstáculo potencial à compreensão se os termos vêm acompanhados de explicações quanto ao sentido a eles atribuído. Quando esta é a intenção do falante, este geralmente faz uso de marcadores do tipo "quer dizer", "ou seja", "isto é", etc... procedendo, então, às explicações que julga necessárias. Sendo assim, tornou-se importante averiguar a existência e o uso destes marcadores na fala de RF.

Fragmento 3

- T7 L2: |eh... ((elevando o tom de voz)) a proposta que realmente que a gente ouvir...a gente vai ter que passá ... é como aconteceu com esse dinheiro dos quatrocentos mil... quando a gente veio aqui o presidente disse que REpassava... a contrapartida deles ele...a FUNAI garantia... eu cheguei: na minha terra... lá com meu pessoal e Disse que a contrapartida da FUNAI entraria... e a gente confiando em cima disso a gente fez até uns débitos... na praça porque a gente: ainda:, ainda acha comerciante ainda... que ainda tem aquele. gosto de vendê fiado né?... (IC)
- T8 RF: te::m
- T9 L2: é... então depois a gente fica até sem JEito de passá na porta desses comerciante porque quem pega a culpa num é a própria FUNAI... quem pega a culpa é a gente que faz as compra... você que comprou...então ele vai dizê... "VOCÊ mentiu!" ... qué dizê...se a gente repassa... as mensagem... e NAO é cumprida... a culpa num é nossa... e eles nunca vão entendê por aí né?... vão dizê que a culpa é da gente... então é porisso que a gente... póxa.pô.porque a gente vem de longa distância... e a (IC)
- T10 RF: |olha... a burocracia existe mesmo em qualquer órgão sabe?...

T11 L2: éh:

T12 RF: até porque tem um asPEcto legal da coisa que você tem que seguir... qué dizê,prá mim autorizá aqui...

T13 L2: um-hum

T14 RF: eu... tenho que fazê a homologação.qué dizê... SAI uma daqui... SAI uma pro presidente... o CARA LÁ que manda diretamente (IC) né?... em último caso.quem autoriza esse tipo de despesas é o presidente... ele é o que eles chamam de (ordenador) de despesas.que assina tudo.né?... então ESSE TRÂMite ele TEM que acontecer... certo? a gente tenta agilizá ma.o mais possível.as vezes ATÉ a gente fica também meio chateada... (IC) também fica chateada porque a gente tá tentando DÁ um outro ritmo à FUNAI... e fazê com que as coisas.caminhem mais rápido e ÀS VÊzes não acontece... num é?¹⁷

O uso da expressão "quer dizer" no T12 pode sugerir, à primeira vista, uma preocupação de RF com a compreensão do que foi dito. Uma análise mais cuidadosa da proposição antecedente, no entanto, desencoraja esta interpretação. Se RF usou o termo "licitação" anteriormente sem se dar ao trabalho de explicá-lo, porque o faria em relação a "até porque tem um aspecto legal da coisa que você tem que seguir"? Semanticamente, este enunciado não é particularmente complexo. O que se segue ao marcador "quer dizer" parece, então, ser não uma tentativa de explicar o significado da proposição que o antecede, mas uma tentativa de convencer seus interlocutores de sua veracidade. No T14 RF repete o uso do mesmo marcador. Como aí ele aparece logo após um termo potencialmente problemático (*homologação*), a expectativa é de que sua função seja definir

¹⁷ Bloco III.

ou explicar tal termo. No entanto, "quer dizer" não torna "eu tenho que fazer a homologação" e "sai uma daqui, sai uma pro presidente" equivalentes lingüísticos. E se este marcador conversacional não está, também aí, sendo usado para explicar o significado do que o antecede, qual é então sua função? Segundo Fowler e Kress (1979:33), ele serve para "sugerir a inevitável não-alteração da consequência".¹⁶ Ou seja: a FUNAI não foi competente o suficiente para cumprir sua parte, já que o dinheiro por ela prometido não chegou, mas o que se há de fazer? A burocracia existe mesmo em qualquer órgão, quer dizer, existe toda uma série de medidas que têm que ser tomadas, quer dizer, existem as homologações, quer dizer, este trâmite tem mesmo que acontecer...¹⁷ Na verdade, no decorrer de mais de meia hora de conversa, RF só voluntaria uma única explicação: o que se segue à

¹⁶ A este respeito, van Dijk (1987:16) diz: "De um modo geral, a estratégia ideológica dos poderosos é apresentar-se a si próprios em termos positivos e apresentar os carentes de poder em termos negativos. Isto é feito através de referências implícitas ou explícitas à normas, valores e objetivos gerais. Quando suas decisões e ações podem ser interpretadas como sendo contrárias aos interesses dos não-poderosos, tais ações e decisões são apresentadas como normais, naturais, necessárias, inevitáveis, razoáveis, ou seja, aceitáveis e legítimas."

¹⁷ Ao tornar "natural", e porisso mesmo inevitável, um fato que, tendo sido socialmente criado, é socialmente transformável, RF exime-se e à FUNAI de suas responsabilidades. Embora não sejam priorizados nesta pesquisa os mecanismos velados de evasão de responsabilidade, estes se mostram também muito importantes na determinação dos destinos desta interação. Fica apontada aqui a necessidade destes serem retomados como foco de estudo por outros pesquisadores.

expressão "quer dizer", no Bloco II, T31, explica o termo "viabilizar" que a precede.

Além de não voluntariar explicações, exceto uma única vez, sobre os termos que emprega, RF não verifica no decorrer da interação se está, ou não, sendo compreendida. Comentários metapragmáticos do tipo "Vocês estão me entendendo?" ou "Será que eu estou sendo clara?", a partir dos quais, os líderes indígenas poderiam manifestar eventuais dificuldades de entendimento, não foram encontrados. É verdade que é bastante frequente a inclusão de "certo?", "tá?", "tá certo?", "né?", "não é?", "entendeu?" ao final de uma proposição. Tais expressões podem significar um apelo do falante no sentido de conseguir *feedback* quanto à compreensão de sua fala. Vejamos como estes marcadores operam no discurso de RF.

A partir da afirmação feita pelos líderes acreanos de que a verba alocada para a reforma de suas escolas era insuficiente, RF diz:

Fragmento 3

T30 RF: |então vocês também têm estabelecê. "ó, meu amigo aqui agora tá precisando..." então vai prá ele primeiro. depois ((rapidamente)) vai prá fulano. depois vai prá siclano... ((em tom de irritação)) porque o FATO é que a gente nunca vai ter dinheiro prá atendê todo mundo... se COMEÇA também a pegá dinheiro. o pouco que se tem. e jogá um pouquinho prá cada coisa. NADA

aparece... prá vocês... entendeu? então também
 ((desacelerando)) TÊM que faze um esFORço...
 ((murmurinho)) num é uma coisa coletiva.num é
 comunitário?

T31 L2: não.mas é:... é o seguinte...éh:... ahm... [bem...
 T32 RF: [esse
 sentimento é que tem que: permanecê::...²⁰

O "entendeu?" de RF não pode ser aqui interpretado como uma busca de informação quanto à compreensibilidade ou não do que está sendo dito, já que não é seguido de pausa significativa favorável à tomada do turno e, portanto, à qualquer resposta de L2. Pelo contrário, este marcador funciona justamente como um elemento de garantia de sustentação do turno, e, conseqüentemente, do direito à fala, desestimulando eventuais negociações do significado ou discordâncias²¹. Além desta função estes marcadores conversacionais do tipo "não é?", "certo?", "tá?" operam como mecanismos de confirmação, tanto da proposição asseverada, como do papel do locutor na interação.²² Ou seja, ao afirmar que os índios vêm administrando mal o (pouco) dinheiro da FUNAI, e ao colocar um "entendeu?" ao final desta afirmação, RF torna o que disse (porque é ela quem o diz) uma verdade; um fato indiscutível, cuja veracidade não está sequer em discussão. Aos seus interlocutores basta apenas "entendê-lo", isto é, aceitá-lo.

²⁰ Bloco VI.

²¹ cf. Marcuschi, 1987:15.

²² cf. Settekorn (1977) apud Marcuschi, 1987.

A velocidade de fala, a utilização de um léxico complexo e de jargões, a ausência de explicações voluntárias, além do não-fornecimento de oportunidades para a manifestação de possíveis problemas de compreensão se constituem, nesta interação, em mecanismos pelos quais o interagente em situação de maior poder garante o controle da compreensibilidade e, portanto, do acesso a informações referentes aos assuntos discutidos.

A análise do comportamento dos interagentes índios demonstra não terem eles resistido a este controle exercido pela representante da FUNAI, com exceção de L1 uma única vez:

Fragmento 4

T16 L2: ô:::... Doutora:: Bxxxx... tem outra coisa...

T17 RF: ah:

T18 L2: esse:... relatório que foi feito... levantamento dos: casos. essas coisa toda... que realmente foi a pauta toda que a gente trouxemo do Acre e... realmente é a proposta do povo. do nosso povo lá na região... éh:::... quando mais ou menos é que a gente podia:::...

T19 RF: [te uma resposta?

T20 L2: [te uma resposta de:::... sim ou não?

T21 RF: [o... é aquilo que eu falei prá vocês ontem. nós vamos cheCÁ... na programação de vocês... o que nós JÁ incluimo no projeto (FINPROTERRA)... tá?... [SE SAÍ...

T22 L2: [(FINPROTERRA)?

T23 RF: (*FINPROTERRA*)... num lembra do Centro de Recursos Humanos [que eu contei prá vocês?...

T24 L2: [ah::...sei.tá²³

A repetição, em tom ascendente, do termo problemático (*FINPROTERRA*) se constituiu numa estratégia eficiente de clarificação do significado, pois forçou a interlocutora a explicá-lo. O fato de ser L2, justamente um dos líderes indígenas com maior proficiência em português, quem se comporta desta maneira fornece algumas pistas para a interpretação da não-resistência dos índios ao controle, exercido por RF, da compreensão e acesso às informações pertinentes aos assuntos tratados. A explicação mais simples e mais imediata seria que falta a estes índios conhecimento dos recursos pragmáticos necessários para a negociação do significado em português. É possível que tal explicação até se aplique a L4. Talvez ele não saiba mesmo falar, por exemplo, "O que quer dizer esta palavra?" ou "O que significa CC0?" ou "Eu não entendi muito bem. O que você está querendo dizer com esta estória de "licitação"?". Talvez ele não faça uso de nenhuma estratégia de clarificação do significado em português, porque não tem conhecimento suficiente da língua para tanto. Mas isto certamente não se aplica a L2, haja visto o comportamento acima explicitado. Também a competência lingüística e comunicativa demonstrada por L1 e L3 desencorajam tal explicação. Ora, se

estes líderes indígenas parecem ser lingüística e pragmaticamente capazes de fazer frente ao falar difícil e rápido de sua interlocutora, por que não o fazem? A meu ver, a resposta a esta pergunta está em Pêcheux (1969). Este autor diz que todo falante se posiciona em relação a si mesmo, ao referente e ao seu interlocutor, e é a partir deste posicionamento que ele determina suas estratégias discursivas. Este sistema de formações imaginárias é representado por Pêcheux do seguinte modo:

IF(F): a imagem que o falante faz de si mesmo;

IF(D): a imagem que o falante faz do ouvinte;

IO(R): a imagem que o falante faz do referente;

IF(IO(F)): a imagem que o falante faz da imagem
que o ouvinte faz dele;

IO(IF(D)): a imagem que o ouvinte faz da imagem
que o falante faz dele; etc...

Pensemos o referente como sendo a competência do índio na segunda língua. Se a imagem que os índios julgam que RF faz deles é negativa, ou seja, se julgam que sua interlocutora os considera ignorantes, inadequados, incapazes porque não dominam o português ("culto"), procurar fazer com que ela seja mais clara é também permitir-lhe confirmar a imagem que julgam que ela tem deles. Se a auto-imagem dos índios for negativa, i.e., se se perceberem como socialmente e interacionalmente inferiores porque não dominam o português ("culto"), insistir em pedidos de

clarificação seria ratificar essa "ignorância" aos olhos de RF e de si mesmos. Se sua auto-imagem for positiva, então a não-utilização de estratégias de clarificação objetivaria tentar mudar a imagem projetada das representações de RF, já que esta não coincide com aquelas que têm de si próprios.

... Se a interpretação acima estiver correta, suas implicações pedagógicas são claras. De nada adianta fornecer condições para a aquisição dos recursos lingüísticos e pragmáticos que permitem a negociação do significado, sem que este jogo de imagens seja discutido na prática pedagógica. De nada adianta ajudar o aluno índio a perceber a eficiência do uso de estratégias de clarificação para minimizar os efeitos do controle à compreensão do que se diz, sem trazer à tona todo este imaginário que é constitutivo das condições de produção do discurso. O que significa ser competente numa língua? Numa língua materna? E numa segunda língua? Qual é a competência do índio na língua indígena e em português? Qual é a competência do branco em ambas estas línguas? Qual o significado dos diferentes valores sociais atribuídos às variedades de uma língua? Vale a pena, para o índio, ter acesso a informações que o interessam, ainda que isto possa implicar em julgamento negativo de sua pessoa? Ou o ônus é grande demais, e é melhor tentar conseguir estas informações por outros meios? Ou cada caso é um caso e tudo depende da situação? Estas são questões que precisam ser discutidas na sala de aula.

. A Questão do Turno e do Tópico

O poder numa interação verbal não é exercido apenas pelo controle da compreensão do que é dito, mas também pelo controle do que se diz e de quem tem o direito de dizer. Tal controle permite a quem o exerce limitar as contribuições de seu interlocutor.²⁴

Nesta interação específica, os índios introduzem 8 vezes o tópico, fato já esperado dado o caráter reivindicatório do encontro. Todas as 6 mudanças de tópico ocorridas, no entanto, são determinadas pela Representante da FUNAI.²⁵ RF tem o maior número de turnos²⁶, interrompe a fala de seus interlocutores 51 vezes (67.1%) e é por eles interrompida 25 vezes (32.9%), num total de 76 ocorrências de falas sobrepostas. Embora estes números já demonstrem quem é quem neste evento, é

²⁴ cf. Fairclough (op.cit.).

²⁵ Neste trabalho utilizo a expressão Introdução de Tópico para me referir ao estabelecimento de um novo tópico, a partir do término do anterior. Mudança de Tópico, por outro lado, designa uma interrupção ou quebra do tópico precedente.

²⁶ RF ocupa 135 turnos, enquanto que a soma dos turnos ocupados por L1, L2, L3 e L4 é 129. É importante observar que as produções do ouvinte orientadoras da fala de seu interlocutor ("*back-channel devices*"), i.e., "uhm", "um-hum", "éh:", "se:", "tá:" foram consideradas turnos na transcrição da interação. Sendo assim, é relevante para a constatação da assimetria o fato de 25 dos 129 turnos ocupados pelos índios serem desta natureza, ou seja, "falsos turnos". Em contrapartida, apenas 6 dos turnos de RF são não-tópicos.

preciso ir além de um mero levantamento estatístico, para melhor compreender a assimetria desta interação e determinar seus efeitos.

é bastante comum a tomada de turnos e a introdução e mudança de tópicos através de perguntas. Nesta interação chama atenção a diferença entre o modo como isto é feito por RF e como é feito pelos índios. Enquanto que "quanto dá?", "quanto é que dá hoje?", "cadê a relação de medicamentos?"²⁷ são formas usadas por RF para interromper seus interlocutores ou para mudar o assunto, os interagentes índios fazem o mesmo da seguinte maneira: "éh...quando mais ou menos é que a gente podia::...té uma respo::sta...de sim ou não?"; "Doutora Bxxx... poderia dá um::... comprovante do que: foi repassado?"; "éh...eu::...voce tereria as cópia?".²⁸ As pausas, as hesitações, o alongamento das vogais, o uso de modalizadores (podia, poderia, tereria),²⁹ de marcador de abrandamento (mais ou

²⁷ Bloco V, T26 e T28; Bloco II, T1.

²⁸ Bloco II, T18 a T20; Bloco III, T15; Bloco II, T12.

²⁹ São várias as interpretações possíveis deste "tereria". Alguns o considerariam um erro gramatical, outros uma manifestação da fase de interlíngua do falante. Poderia-se pensar, também, numa hipercorreção da forma. Cavalcanti (comunicação pessoal), entretanto, a interpreta como um hiperabrandamento do modalizador; "teria" não é suficiente, é preciso mais, daí o "tereria". O que antecede o uso deste verbo parece confirmar esta última explicação. O falante muito provavelmente ia dizer "eu quero ver as cópias" ou algo semelhante. A posição de maior poder de sua interlocutora, no entanto, parece tê-lo levado a mudar a forma e a força ilocucionária do enunciado.

menos), indicam ser RF considerada pelos líderes indígenas uma "entidade" a não ser questionada. Se, de todo, for necessário fazê-lo, tem-se que agir com cautela, suavizando tal ato.³⁰ Este comportamento dos índios, convém lembrar, é considerado "apropriado", inclusive por não ferir o "Princípio de Preservação das Faces"³¹: suas perguntas não ameaçam sua interlocutora. RF também se comporta "apropriadamente" embora várias vezes ignore este princípio, o que só lhe é permitido dado o lugar privilegiado que ocupa na interação.

Se, como observado, os números relativos à tomada de turno e à mudança de tópico, assim como a estrutura formal utilizada para tanto, são significativos nesta análise, o exame do funcionamento articulado destas duas categorias (turno/tópico) é, também, revelador. Vejamos:

³⁰ Kress e Fowler (1979:68) descrevem este fenômeno como *"the embarrassment of the powerless challenging the powerful"*. Percebe-se em funcionamento, novamente, o jogo de imagens a que Pecheux (op.cit) se refere.

³¹ A interação verbal representa sempre uma ameaça potencial à face (auto-imagem) dos interagentes. Brown e Levinson (1978) postularam um princípio que reza que todo falante faz uso de estratégias visando preservar sua própria imagem e a do interlocutor, minimizando, assim, os riscos intrínsecos da conversação. Os dados aqui analisados engrossam as evidências da relatividade deste conceito.

Fragmento 5

- T23 L2: viu.doutora:... isso aqui foi um levantamento que:....
a Nxxxxx.né? que é a coordenadora de educação... [fez...
- T24 RF: [que
agora num é MAIS de lá.nem da FUNAI.né?
- T25 L2: é:: mas... tá valendo prá nós porque é de nossa região
.aqui por esse.esse documento.né? éh::... o orçamento
que fiZEmo na época... hoje já tá desfazado porque::...
né? as coisas subiram.então...
- T26 RF: subiu tudo...
- T27 L2: éh::... então ela fez... éh... um novo levantamento...
de acordo [com...
- T28 RF: [((rapidamente)) quanto dá?
- T29 L2: eu não [sei se:... (IC)
- T30 RF: [((rapidamente)) quanto é que dá hoje? ((barulho
de páginas sendo viradas))
- T31 L2: ó... o curso naquela época tava em... em... bom.a gente
tava realizando um curso... de treinamento né? por
cinquenta mil cruzado... HOJE... prá se re-realizá um
curso... dessa natureza... ela.nóis... [Vamo gastá uns
oitocentos mil... por aí...
- T32 RF: [SE SAÍ esse
dinheiro... do (FINPROTERRA)... de cento e trinta e
seis... tá incluído aí os cursos... tá?... [como está...
- T33 L2: [não.mas
tudo bem... eu só queria [que: (IC)
- T34 RF: [se NÃO:... você vai tê que
atualizá isso aqui. porque eu também não posso ficá com
um projeto aqui que o valor não corresponde.senão eu
vou aprová isto tudo que tá aqui... ((murmurinho)) tá
certo? aGOra veja aqui... (4.0) isso aqui que é o de
você... tá?
- T35 L?: uhm ((murmurinho))³²

A tentativa feita por L2 de colocar em discussão a defasagem do orçamento do projeto de educação para os índios do Acre é interrompida logo de início por RF (T24). Argumentando não mais fazer parte do quadro de funcionários da FUNAI a coordenadora que elaborou o novo levantamento de preços para o projeto em questão, RF tenta deslegitimar a fala de L2. Tal estratégia não surte o efeito desejado pois este não abandona o tópico (T25)³³, o que a leva a mais quatro interrupções. Na primeira, ignorando, tanto a tentativa feita por L2 de retomar sua linha de pensamento, como seu estilo discursivo, RF faz uma pergunta abrupta, incisiva ("quanto dá?"), acuando-o conversacionalmente. O esforço de L2 no sentido de fornecer uma resposta à pergunta feita (T29) é frustrada por mais uma interrupção de RF: "quanto é que dá hoje?". À primeira vista, a tendência é interpretar estas duas perguntas como uma aceitação de RF do tópico proposto (a defasagem do orçamento), e como uma busca de informação necessária para discuti-lo. Entretanto...

T31 L1: 6... o curso naquela época tava em... em... bom.a gente tava realizando um curso... de treinamento né? por cinquenta mil cruzado... HOJE... prá se re-realizá um

³³ Observa-se aqui a apropriação por parte do índio de um recurso argumentativo típico do branco, principalmente do burocrata: a sacramentalização da palavra escrita. Pode ser que a funcionária não pertença mais à instituição, mas o que ela fez "tá valendo pra nós porque é de nossa região,aqui por esse.esse documento,né?" É a velha estória do feitiço virando contra o feiticeiro...

curso... dessa natureza... ela,nóis... [vamo gastá uns
oitocentos mil... por aí...

T32 RF:

[SE SAÍ esse
dinheiro... do (FINPROTERRA)... de cento e trinta e
seis... tá incluído aí os cursos... tá?... como está...

Se a intenção de RF fosse conseguir uma informação nova, porque interromper a fala de L2 exatamente no momento em que ele vai fornecê-la? Na verdade, as duas perguntas de RF atuam como tentativas veladas de negar ao líder indígena o direito de manter o tópico. Suas interrupções foram feitas no sentido de levar L4 a abandonar a questão da defasagem orçamentária do projeto. Isto foi feito, primeiro, tentando deslegitimar seus pressupostos. E depois, exigindo informações factuais que, na minha interpretação, ela tem dúvidas que ele seja capaz de fornecer. Como estas estratégias não funcionam ela se vê obrigada, interrompendo-o mais uma vez, a explicitar sua verdadeira intenção (T30): "SE SAÍ esse dinheiro... do (FINPROTERRA)... de cento e trinta e seis... tá incluído aí os cursos... tá?...como está...". Além de deixar claro que a questão da defasagem do orçamento do projeto não é para ser discutida, há uma advertência implícita em sua fala, evidenciada pela ênfase entoacional dada ao início do segmento: você está querendo discutir um novo orçamento quando não tem garantia nem de que terá financiamento para o atual... Vejamos o que acontece na continuação deste episódio:

por culpa dos índios)³⁴; b) permitir-lhe asseverar seu poder, ameaçando seu interlocutor (se os índios não se "emendarem", caso haja a possibilidade de se pleitear um novo financiamento, ela vai aprovar - porque tem o poder para tanto - um orçamento que sabe ser defasado) e c) deixar claro que é ela, e não L2, quem tem o direito de determinar o tópico: "aGora veja aqui...". L2 aceita o lugar que lhe é atribuído ("correto", "correto") e eles passam a discutir um possível ("num VÔ TE PROMETÊ NÃO...") financiamento para o projeto de educação indígena acreano... com seu orçamento defasado.

A análise dos fragmentos 5 e 6 revela que o controle do tópico está diretamente ligado ao controle do turno. Embora L2 resista e tente manter em discussão a questão da defasagem orçamentária, as frequentes interrupções de sua interlocutora impedem a formulação dos argumentos necessários à manutenção deste tópico e contribuem para o seu abandono.³⁵ A análise do fragmento que se segue reitera a dificuldade dos líderes indígenas acreanos em manterem o turno, i.e., em garantirem o direito à palavra.

³⁴ A natureza do processo inflacionário que assolava o país em 1987, convém lembrar, impedia que qualquer previsão orçamentária - feita por índios ou não - se mantivesse atualizada por muito tempo.

³⁵ É óbvio que, aliado ao poder exercido veladamente pelo controle do turno, o exercício explícito deste poder - a ameaça - é também responsável pelo abandono do tópico.

Fragmento 2

- T1 L1: {...} que a gente recebeu [também:... que é...
- T2 L4: [que eu gastei no,na minha
viagem... que é o dinheiro que nós... gastemo no
viagem... [eh:...
- T3 RF: [Nessa viagem prá vir prá cá?
- T4 L4: fo-foi... área::... até Rio Branco...
- T5 RF: (3.0) cê tá querendo dinheiro.é isso?
- T6 L4: dinheiro qu'eu:...qu'eu vô lá,né?... qu'eu gastô... com
viagem...
- T7 RF: ~~SÓ~~ que isso aqui num é comigo,tá? você vai tê que
conversá com o presidente mermo... ((acelerando)) quem
faz essa autorização de pagamento... prá.prá auxílio
financeiro de viagem é o presidente.num é?
- T8 L4: um-hum
- T9 RF: tá:?
- T10 L4: quando [que posso...
- T11 RF: [então çê (leva L4::)... prá [vê se:...
- T12 L4: [quando:...
- T13 RF: [agora::: eu
tenho a impressão::: ((lentamente)) de que PELA forma
COMO você pede aqui,num dá pra atendê... ((acelerando))
porque aqui a gente ~~SÓ~~ pode soltá o dinheiro assim na
mão... quando é prá auxílio de viagem... então se dá...
prá despesa (IC) e sessenta por dia,né?... auxílio
viagem.ai dá prá pagá. AGORA ASSIM:... (IC) assim. acho
que não...
- T14 L4: quando [que...
- T15 RF: [agora vamu vê se você consegue um auxílio de
viagem... que aí eu te ajudo com esse dinheiro,né?
- T16 L1: [e esse:...
- T17 L4: [quando pode
consequi:... falá com o presidente?

T18 RF: agora eu **AIICHO** que você pode vê isso aí através da **DR...** joga em algum projeto, alguma coisa desse gênero prá reclamá: o dinheiro de vocês... né?³⁶

é evidente a dificuldade que o líder indígena tem de manter o turno devido às interrupções da representante da FUNAI. A partir da introdução do tópico³⁷ e da informação dada por RF no T7, L4 tenta conseguir mais dados para viabilizar um encontro com o presidente da FUNAI. Esta tentativa, interrompida duas vezes por RF, só é bem sucedida cinco turnos depois. Os motivos por detrás das interrupções de RF parecem ser claros. Na verdade, quando ela diz "SÓ que isso aqui num é comigo.tá? você vai tê que conversá com o presidente mermo... quem faz essa autorização de pagamento... prá.prá auxílio financeiro de viagem é o presidente.num é?" (T7), esta é apenas uma outra estratégia

³⁶ Bloco V.

³⁷ Na introdução deste tópico, repete-se o desrespeito de RF pelo "Princípio de Preservação das Faces". A sua pergunta no T5 ("cê tá querendo dinheiro.é isso?") impede que seu interlocutor se refugie no terreno confortável da ambiguidade conversacional e o deixa acuado quanto a escolha da resposta. Se ele diz "não", isto contraria seus interesses. Se ele diz "sim", isto o coloca na posição embaraçosa de índio-pedinte. Faz parte da estratégia do poder, não só calar o outro, mas obrigá-lo a dizer o que não quer (cf.Orlandi, op.cit.:263). L4 quer dinheiro, sim, mas não é qualquer dinheiro, é ressarcimento de despesas, o que é muito diferente. A competência linguística do líder indígena não é suficiente para que ele utilize estes termos, o que permite a RF "reinterpretar" o enunciado de seu interlocutor, colocando-o em seus próprios termos. A reformulação do enunciado produzido pelo falante em posição subalterna, enquanto estratégia discursiva típica do interagente com maior poder, está descrita em Thomas, 1983 e 1985. A função restritiva das perguntas fechadas (sim ou não) pode ser encontrada em Fowler et.al., 1979:67).

de evasão da responsabilidade. Ao jogar o poder decisório para uma instância superior e ausente, ela se exime do dever de atuar. Minha interpretação é que a expectativa de RF era que, a partir de sua colocação, o líder indígena abandonasse o tópico. Mas isto não acontece, pois L4, não percebendo (ou não aceitando!) a intenção de RF, toma o que é dito como o fornecimento de informação relevante e sai em busca de mais dados sobre o mesmo assunto. As interrupções subsequentes de RF são outras tentativas suas de controlar as contribuições de seu interlocutor: o importante é que ele não consiga fazer a pergunta indesejada. Para facilitar a tarefa do leitor de acompanhar a análise de cada uma destas interrupções, reproduzo novamente este trecho do fragmento:

T10 L4: quando [que posso...

T11 RF: [então çê (leva L4::)... prá [vê se::...

T12 L4: [quando:...

T13 RF: [agora::: eu
tenho a impressão::: ((lentamente)) de que PELA forma
COMO você pede aqui, num dá pra atendê... ((acelerando))
porque aqui a gente SÓ pode soltá o dinheiro assim na
mão... quando é prá auxílio de viagem... então se dá...
prá despesa (IC) e sessenta por dia, né?... auxílio
viagem, aí dá prá pagá. AGORA ASSIM:... (IC) assim, acho
que não...

T14 L4: quando [que...

T15 RF: [agora vamu vê se você consegue um auxílio de
viagem... que aí eu te ajudo com esse dinheiro, né?

T16 L1: [e esse:...

T17 L4: [quando pode
consegui::... falá com o presidente?

A primeira interrupção de RF (T11) segue a mesma linha argumentativa de sua fala anterior: ressarcimento de despesas não é com ela, é com o presidente. Na segunda (T13), dada a insistência de L4 em manter o tópico, RF procura ganhar tempo, o que é feito pelo alongamento das vogais ("agora::: eu tenho a impressão:::") e pela desaceleração da fala, de modo a modificar sua estratégia. No T14 RF sugere que o procedimento de L4 não está de acordo com as exigências e é por isso que o ressarcimento de despesas não é possível. É interessante observar o uso da pronominalização³⁸ neste turno: "pela forma como você

³⁸ A pronominalização, i.e., o uso variável dos pronomes com fins estratégicos, é um recurso muito utilizado por RF nesta interação. Vejamos alguns casos:

(1) "...liberá a madeira pra gente... tá? agora vocês é que tão me devendo..." (Bloco II, T1)

(2) "nós vamos checá... na programação de vocês... o que nós já incluímos no projeto..." (Bloco II, T21)

Nos dois exemplos acima, o uso feito de "nós" e "a gente" é exclusivo, ou seja, exclui o ouvinte, referindo-se a RF e à FUNAI. Os índios são "vocês". Mas nem sempre é assim...

(3) "a gente tenta agilizá o ma.mais possível.as vêzes a gente fica também meio chateada porque a gente tá tentando DÁ um outro ritmo à FUNAI..." (Bloco III, T15)

Neste caso os índios continuam sendo vocês pois o pronome é exclusivo, mas a gente se refere a RF e a algum outro sujeito indefinido. A FUNAI agora é ela. Mas nem sempre é assim...

(4) "ou vamo buscá uma outra fonte de financiamento... se a FUNAI nao pudê atendê tudo com o dinheiro dela." (Bloco II, T29)

Aqui o sujeito oculto "nós" é inclusivo, referindo-se à RF e aos índios. A FUNAI é o outro nesta relação.

O fato de RF falar de vários lugares diferentes a torna uma interlocutora nebulosa, difusa. Ora ela é um indivíduo independente, ora ela é a própria agência que representa e ora ela se opõe a esta mesma agência. Com isto RF pode gozar de todos os privilégios do poder, mas dificulta cobranças quanto as suas responsabilidades, já que os índios nao podem ter muita certeza de com quem estão falando ou a quem RF está se referindo. (cf. Fowler e Kress, op.cit.:70 ou Havertake, 1983:651)

pede aqui.num dá prá atendê... porque aqui a gente só pode soltar o dinheiro assim na mão... quando é prá auxílio de viagem." A utilização da primeira pessoa do plural minimiza a importância dada ao presidente no início do episódio e devolve a RF a autoridade para atuar. Agora ela também tem o poder para tanto, mas o que a impede de fazê-lo é apenas a incompetência do índio... Todos estes mecanismos usados nas interrupções para controlar a fala de L4 são ineficientes: L4 persiste em seus objetivos. Isto leva RF a mais uma interrupção ("*agora vamu vê se você consegue^{3*} um auxílio de viagem... que aí eu te ajudo com esse dinheiro.né?*"), a partir da qual a responsabilidade de atuar passa a ser do próprio índio. Haverá ressarcimento de despesas se ele for competente em sua atuação: o sucesso da reivindicação depende dele... e o seu fracasso também. L4, no entanto, desconsidera mais uma vez a fala de sua interlocutora, e porisso consegue, finalmente, fazer a pergunta desejada no turno seguinte (T17).

^{3*} Nota-se aqui em operação o uso ideológico do léxico, a que se refere J.Mey (op.cit). Este autor atenta para o fato de que as diferentes maneiras de se utilizar o léxico de uma língua são determinadas pela formação ideológica do falante (este fenômeno é denominado "relexicalização" por Fowler e Kress, op.cit.) Um auxílio-viagem é fornecido ou conseguido dependendo de quem fala. A relexicalização é utilizada estrategicamente em benefício do falante com maior poder em outros momentos desta interação - no Bloco III,T21, por exemplo, RF se refere ao direito do presidente da FUNAI de atuar. Para alguns, o presidente deste órgão tem, não o direito, mas o dever de fazê-lo.

A análise do fragmento 7 permite, entre outras coisas, observar o bom desempenho estratégico de L4 no que diz respeito ao direito de participação no tópico. Ignorando as contribuições de sua interlocutora, do mesmo modo que esta se julga no direito de ignorar as dele, L4 é bem sucedido no seu intento. Mesmo que o resultado final deste episódio - um verdadeiro diálogo de surdos - não tenha sido favorável ao índio, dada a existência de outros mecanismos de dominação articulados ao controle do turno⁴⁰, ainda assim é evidente que L4 se percebe como um sujeito com os mesmos direitos à palavra que sua interlocutora. Tal fato confirma a associação existente entre o desempenho estratégico discursivo do falante e o jogo de imagens por ele projetado (cf. Pecheux, op.cit.). Considerando-se que L4, um velho líder Kampa, é o menos competente linguisticamente dos quatro interagentes índios, seu comportamento vem confirmar, também, a não-existência de uma relação direta entre competência lingüística e competência comunicativa.⁴¹

⁴⁰ Se por um lado, L4 ganha, neste fragmento, a batalha relativa ao direito à palavra, ele perde a guerra no final. RF não responde sua pergunta e desloca a responsabilidade para outra entidade ausente, desta feita o Distrito Regional da FUNAI. Cinco turnos depois, RF dá por encerrada a discussão sobre o ressarcimento de despesas, referindo-se à impropriedade de se fazer uma viagem a Brasília sem a autorização prévia da FUNAI. (conferir pg. 13 da transcrição em anexo)

⁴¹ Convém lembrar que, neste trabalho, o termo competência comunicativa se refere à habilidade do falante de se comportar discursivamente de modo apropriado, tendo em vista seus objetivos conversacionais, e não normas socialmente estabelecidas de comportamento. (vide nota 16, cap.II)

As interrupções de RF não têm por objetivo apenas cercear o direito do índio de manter o tópico e contribuir para o seu desenvolvimento, como visto nos fragmentos analisados anteriormente. Elas objetivam, também, redirecionar a interação, quando o tópico em discussão não lhe é conveniente. Para que se possa perceber claramente esta intenção é preciso recorrer a um segmento bastante longo da interação.

Fragmento B

T1 L2: {...} eu acho que::... a gente devia.(q' dizê) a gente fica:: sempre falando pelo seguinte. é que... a gente moremo DISTante demais.né?... sabe nós... fiquemo naqueles fim de mun:do...

T2 RF: é lon:ge lá

T3 L2: e uma passagem é::... dez e trezentos só a vinda... né?... é quase um.é um PROJeto de nossa comunidade que é o MÁximo que nós recebe lá... então:: a gente num tem um acesso prá todo tempo a gente tá aqui... porque realmente: a gente sentimo... é que::... que a superintendência... se amarra.e segura... faz alguma coisa eles num.nu-nu-num tão prejudicando a::... a funcionário nenhum.tá prejudicando a NÔIS que mora na mata... nós é que necessitemo d-d-dessa... é::... essa 'sistêça... tanto aí na educação... como na saúde... em qualquer coisa né?... então... a gente SE oBRiga a vim a Brasília porque::... realmente a-achemo que a RAIZ é aqui... se a raiz num tivé boa... a árvore num pode dará boa fruta né? então a gente fica::... eu n-num entendo se::... eu ent... eu sinto muito que a burocracia de vocês mexendo com papel::... e::... futricá num sei aonde (entend)... entendeu?

T4 RF: (IC)

T5 L2: é uma coisa meio complicada... mas é que a gente fica subordinado à... superintendência de Manaus... eu num sei se é pouco interesse.de olhá.da nossa região porque fica LÁ... lá naquele queijinho lá em cima... eles acha que aquele queijo... num é necessário pro país num sei... e a gente sempre fica insolado... então a gente se obriga a vim a Manaus e... como é.a

Brasília... e é uma coisa muito difícil... a gente sempre chega aqui, né? e a gente: por isso a gente duvida que pode levá alguma coisa porque... a gente vem... a gen. samus... várias aldeia naquela região. a gente num pode pegá cada uma liderança prá vim aqui. também... é uma despesa que realmente:... que:... a gente vai gastá um dinheiro que TEM condição de buscá um parente da gente que tá morrendo na á::rea... éh::... vai gastá o dinheiro que realmente dá::... de pagar os nossos monitores de ensinarem os nossos filhos a aprendê::... alguma coisa pra gente. futuramente a gente::... tenha condição de negociá também né?... porque de primeiro a gente negociava assim... numa forma::... tão radical porque a gente NÃO sabia se expressá... então a gente: achou uma maneira de chegá. negociá né?... que... é uma forma::... legal né?... prá gente::... extrapola também o: negócio né?... então por isso que a gente ficô... ahn... porque em primeiro lugar quando eu volto na minha área... qualquer liderança que voltarem prá suas área... eles vão serem cobrado. pelo povo... eu pelo menos vô sê cobrado... e eu tenho que dizê algUma coisa né?...

T6 RF: mas você TÁ me dizen:do, né?

T7 L2: éh... ((elevando o tom de voz)) a proposta que realmente que a gente ouvir, a gente vai ter que passá ... é como aconteceu com esse dinheiro dos quatrocentos mil... quando a gente veio aqui o presidente disse que REpassava... a contrapartida deles ele, a FUNAI garantia... eu cheguei: na minha terra... lá com meu pessoal e Disse que a contrapartida da FUNAI entraria... e a gente confiando em cima disso a gente fez até uns débitos... na praça porque a gente: ainda:.. ainda acha comerciante ainda... que ainda tem aquele. gosto de vendê fiado né?... (quando cê::...)

T8 RF: te::m

T9 L2: é... então depois a gente fica até sem JEito de passá na porta desses comerciante porque quem pega a culpa num é a própria FUNAI... quem pega a culpa é a gente que faz as compra... você que comprou, então ele vai dizê... "VOCÊ mentiu!" ... que dizê, se a gente repassa... as mensagem... e NÃO é cumprida... a culpa num é nossa... e eles nunca vão entendê por aí né?... vão dizê que a culpa é da gente... então é por isso que a gente... pôxa, pô, porque a gente vem de longa distância... e a (IC) levá a propo:s

T10 RF: olha... a burocracia existe mesmo em qualquer órgão sabe?...

- T11 L2: eh:
- T12 RF: até porque tem um aspecto legal da coisa que voce tem que seguir... que dizê,prá mim autorizá aqui...
- T13 L2: um-hum
- T14 RF: eu... tenho que fazê a homologação.quê dizê... SAI uma daqui... SAI uma pro presidente... o CARA LÁ que manda diretamente né?... em último caso,quem autoriza esse tipo de despesas É o presidente... ele é o que eles chamam de (ordenador) de despesas,que assina tudo,né?... então ESSE TRÂMITE ele TEM que acontecer... certo? a gente tenta agilizá ma.o mais possível,as vezes até a gente fica também meio chateada... (IC) também fica chateada porque a gente tá tentando DÁ um outro ritmo à FUNAI ... e fazê com que as coisas,caminhem mais rápido e ÀS VÉZES não acontece... num é?
- T16 L2: uhm
- T17 RF: veja.o dinheiro da SUDEP nós passamo LD:go... quando chegou aqui passamo logo...agora.esbarrou em Manaus... quem é que sabia que tinha esbarrado em Manaus?
- T18 L2: um-hum
- T19 RF: quem é que sabia QUE NÃO tinha chegado lá? nós aqui não tínhamos essa informação,tá?
- T20 L2: um-uhm
- T21 RF: o que a gente pode fazê em relação a esse problema de dinheiro.é CADA vez que a gente mandá dinheiro prá Manaus,prá vocês... a gente manda um telex.prá DR de Rio Branco prá (IC)
- T22 L2: um-hum
- T23 RF: aí vai ficá POR CONTA do DI,fazê a cobrança lá junto com a SUEP e se demora... avisa prá cá... "o dinheiro não chegou".entendeu?... aí o presidente TEM o direito de atuar...
- T24 L2: eu sei... a gente fala isso porque realmente:
- T25 RF: agora realmente o Acre não está esquecido como nenhuma outra área está esquecida sabe?
- T26 L2: ((em tom de conciliação)) não.eu sei...

- T27 RF: a gente tem uma preocupação com TODOS os índios...
- T28 L2: nós esperamos [esse:s
- T29 RF: [SÓ que o dinheiro da gente também.... é uma coisa que vocês DEVEM saber disso... o dinheiro da gente também não é o suficiente prá atendê tudo que a gente poderia e teria vontade de (atendê)
- T30 L2: tudo bem... a gente fala.éh:... coloca essa posição pelo seguinte... a gente... nesse momento a... a senhora falou que Rxxxx depende... do:que sempre o último (IC) é do presidente.(no documento)... mas vocês como assessoramento deles TEM mais acesso...
- T31 RF: mas é claro
- T32 L2: dia a dia muito mais do que nós ali naquele lugar... nós... pôxa...(o pessoal de área vem buscá)... ei:... tem mais acesso de que o próprio [nóis... né?
- T33 RF: [claro
- T34 L2: é só:... é bem pertinho né?...
- T35 RF: prá nós é mais perto...
- T36 L2: e nós naquele fim de mundo fica muito mais difícil.eu acho que a colaboração de vocês... reunirem num... num. DENTRO do possível... a gente ficamos mais... que dizê a gente dá prá trabalhá mais folga:do... e a gente espera que:... as doenças... da nossas regiões se eliminem muito mais rápido .porque realmente:... a doença... eu acho que:... num é bom mata... depois que ela pega .eu acho que é bom é enviTÁ... a doença né?. evitando é que eu acho que é melhor do que: mata a doença depois que... PEGA nas pessoas .né?
- T37 RF: agora eu acho que você já TEM resposta inclusive prá levá pro povo de vocês .né?
- T38 L2: um-hum
- T39 RF: nós resolvemos muita coisa aqui hoje .(IC)⁴⁴

⁴⁴ Bloco III

Na primeira parte deste segmento (T1 ao T9), L2 argumenta que os índios do Acre não recebem respostas concretas dos funcionários regionais da FUNAI às suas reivindicações, justificando assim a ida dos quatro líderes acreanos a Brasília. Com uma exemplificação deste fato, L2 introduz o tópico: o não recebimento de uma verba prometida pelo presidente da FUNAI. O líder indígena expõe sua expectativa de que possa obter de RF tanto uma explicação como uma solução para este fato.

Num primeiro momento (T10, T12 e T14) tenta fornecer esta explicação apelando para a inevitabilidade da lentidão dos trâmites burocráticos. Em seguida (T17 e T19) ela se exime e a Brasília de qualquer culpa no episódio, argumentando seu desconhecimento de que o dinheiro enviado não havia chegado aos índios do Acre. Considerando estas duas contribuições adequadas e suficientes para explicar o acontecido, RF passa a explicitar o comportamento necessário para que o problema em discussão não se repita no futuro (T21 e T23). Para comodidade do leitor reproduzo aqui o trecho seguinte do segmento, já que é este o mais significativo para os objetivos desta análise:

T21 RF: o que a gente pode fazê em relação a esse problema de dinheiro.é CADA vez que a gente mandá dinheiro prá Manaus.prá vocês... a gente manda um telex prá DR de Rio Branco prá (IC)

T22 L2: um-hum

T23 RF: aí vai ficá POR CONta do DI.fazê a cobrança lá junto com a SUEd e se demorá... avisa prá cá... "o dinheiro

não chegou".entendeu?... aí o presidente TEM o direito de atuar...

T24 L2: eu sei... a gente fala isso porque realmente:

T25 RF: [agora realmente o Acre não está esquecido como nenhuma outra área está esquecida sabe?

T26 L2: ((em tom de conciliação)) não,eu sei...

T27 RF: a gente tem uma preocupação com TODos os índios...

T28 L2: nós esperamos [esse:s

T29 RF: [SÓ que o dinheiro da gente também.... é uma coisa que vocês DEVEM saber disso... o dinheiro da gente também não é o suficiente prá atendê tudo que a gente poderia e teria vontade de (atendê)

Ao falar de procedimentos aconselháveis para o futuro e ao terminar esta fala com "aí o presidente TEM o direito de atuar..." RF expressa a impossibilidade (a não-intenção)⁴² de Brasília fornecer uma solução concreta para o problema em discussão (T21 e T23). A partir daí, acredito que sua expectativa seja a de que L2 abandone o tópico. Como ele não o faz, ela o interrompe (T25) e o repreende pela afirmação feita, no início do fragmento, de que os índios do Acre foram abandonados pela FUNAI. Ao fazer isto, RF tenta provocar uma mudança de foco na discussão. L2, no turno seguinte, parece querer resistir a esta tentativa, mas é novamente interrompido: "SÓ que o dinheiro da gente também... é uma coisa que vocês DEVEM saber disso... o dinheiro da gente também não é o suficiente prá atendê tudo que a

⁴² Vide nota 34 deste capítulo.

gente poderia e teria vontade de (atende)." Com esta interrupção, RF tira de foco a incompetência da FUNAI em administrar seu próprio dinheiro, incompetência esta perigosamente implícita em todo o fragmento, e coloca em cena a "ganância" (Só que o dinheiro da gente também não é suficiente...) e a "ignorância" (...é uma coisa que vocês DEVEM saber disso...) do índio.

As consequências destas duas interrupções e da subsequente mudança de tópico são desastrosas para o desempenho lingüístico e comunicativo de L2. Sua fala no turno seguinte (T30) é toda truncada, quase incompreensível, num contraste muito grande com a fluência e a segurança exibida por ele nos primeiros turnos do segmento:

T29 RF: Só que o dinheiro da gente também.... é uma coisa que vocês DEVEM saber disso... o dinheiro da gente também não é o suficiente prá atendê tudo que a gente poderia e teria vontade de (atende)

T30 L2: tudo bem... a gente fala.éh:... coloca essa posição pelo seguinte... a gen:te... nesse momento a... a senhora falou que Rxxxx depende... do:..que sempre o último (IC) é do presidente.(no documento)... mas vocês como assessoramento deles TEM mais acesso...

Neste ponto, a reivindicação inicial do líder indígena é esquecida, sendo sua cobrança substituída por uma apelo generalizado de cooperação, baseado na proximidade física

que RF tem do presidente da FUNAI. O tom deste apelo ("acho que a colaboração de vocês...reunirem num... num.DENTro do possível...") contrasta com o tom assertivo empregado por L2 no início do seu discurso.

A análise dos fragmentos 5 a 8 demonstram como a tomada de turno e a mudança de tópico co-operam, funcionando como mecanismos poderosos através dos quais a falante em situação privilegiada neste encontro garante, veladamente, o controle das contribuições de seus interlocutores.

A resistência dos líderes indígenas ao controle do turno e do tópico foi maior do que a resistência por eles oferecida ao controle da compreensibilidade. As estratégias utilizadas para tal, no entanto, não se mostraram muito eficientes devido à existência de outros mecanismos em operação⁴³. Comentários metapragmáticos de resistência a tomada do turno ("Espere, eu ainda não terminei de falar", "Deixe eu terminar de dizer isto primeiro", "Você não está me deixando falar") e à mudança de tópico ("Voltando aquele assunto...", "É mas... como eu estava dizendo...", "Tudo bem, mas você está mudando o assunto

⁴³ Dentre estes mecanismos cumpriram papel preponderante aqueles que permitiram evasão de responsabilidade, quais sejam, a relexicalização, a pronominalização, o apelo retórico à inevitabilidade e o deslocamento de responsabilidade. Cumpre notar que, embora não tenha aparecido nos recortes analisados, a apassivação é também utilizada em vários momentos da interação pela interagente com maior poder para este mesmo fim.

porque a gente estava falando de outra coisa, isto é...."1 não foram encontrados. Tais comentários tenderiam a se constituir em estratégias eficientes, pois trariam à tona a intenção do interlocutor e desnudariam a função dos "mecanismos de controle interacional, anulando, então, a eficácia dos mesmos, já que esta reside justamente na sua obscuridade.

Espero ter demonstrado neste capítulo como a assimetria inerente ao evento aqui focalizado se refletiu no comportamento dos interagentes, afetando a interação. A interagente em posição privilegiada manteve um maior controle de quem pôde dizer o quê, além de ter controlado em muito a compreensibilidade de sua fala por seus interlocutores. Os poucos focos de resistência a este controle oferecidos pelos líderes indígenas não foram suficientes para anular os efeitos deste. Não só eles não tiveram acesso a informações pertinentes, como não puderam expor muitos de seus argumentos, o que contribuiu, várias vezes, para o abandono de suas reivindicações. Sendo assim, é possível afirmar que a capacidade de fazer frente ao controle da compreensão, do turno e do tópico são fatores importantes, embora não únicos, para a existência de condições mais favoráveis à consecução dos objetivos dos falantes em posição subalterna nas interações de caráter reivindicatório. O desenvolvimento de tal capacidade deve, portanto, ser foco de ensino.

Antes de terminar este capítulo, gostaria de enfatizar a necessidade pedagógica, apontada pela análise aqui concluída, de considerarmos o jogo de imagens projetado pelos interagentes no desenvolvimento da capacidade de resistir ao controle da compreensão, do turno e do tópico.

CAPÍTULO IV

SUBSÍDIOS PARA A PRÁTICA

OU

E AGORA... BARRAGEM

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS JOVENS GUARANI DA BARRAGEM

Concluída a análise dos dados, é preciso voltar novamente a atenção para os alunos que motivaram tal tarefa. Até que ponto, e em que sentido, os fatos observados são relevantes para o planejamento inicial do componente oral do curso de português destinado aos futuros professores da Barragem?

Dois pequenos trechos da fala destes jovens Guarani ilustraram, no primeiro capítulo deste trabalho, suas necessidades pedagógicas. O re-exame destas mesmas falas, agora, entretanto, à luz do observado na análise dos dados desta pesquisa, é revelador de muito mais. Retomemos, inicialmente, parte da interação na qual T. é entrevistado, na aldeia, por dois pesquisadores:

P1: *É preciso pensar quais são as situações onde você... você fica com problemas prá falar com o branco.*

T.: *Uhm-uhm (pausa) o que a gente num entende é mais se... a pessoa fala dentro do... do... português padrão.*

P1: *(pausa) Que entende você por padrão?*

T.: Ah... é mais diferente, né? porque isso que a gente entende e nós sabe fala um pouco só serve prá... só por aqui pertinho serve, né?... conversá com os amigo... mas prá gente conversá lá cos... cos doutor... com... com Brasília... é difícil!

P2: Prá nós também é difícil... não pensa que é fácil prá gente

T.: Além do mais nós é mais difícil... nós tamus fazendo um tipo de coletânea... também seria... prá adiantá um pouco...

T. sabe que um dos recursos necessários para que os Guarani sejam bem sucedidos em suas futuras negociações com "os doutores de Brasília" - aqui, como já explicado, entendidos como aqueles membros da sociedade envolvente que detêm o poder decisório nas interações institucionais que tratam dos interesses indígenas - é o domínio da variedade do português considerada padrão. Sua maior preocupação parece ser com o repertório lexical desta variedade. Daí ele e os outros membros do Grupo de Jovens estarem elaborando o que denominam uma coletânea, isto é, uma lista de vocábulos com suas respectivas definições.¹ Tal lista circula pela aldeia para que seja aprendida por todos. Sem dúvida alguma, é muito louvável esta preocupação dos jovens Guarani com o léxico, já que sabemos ser este é um dos maiores fatores responsáveis pelos problemas de

¹ Daí, também, T. estar, possivelmente num esforço de convergência, empregando termos como "português padrão", "coletânea", "além do mais", numa tentativa de se aproximar do que julga serem escolhas lexicais mais apropriadas nesta interação com os pesquisadores, por serem estes falantes da variedade de maior prestígio.

compreensão em situações de comunicação interdialetais.² O que me pergunto é quanto à eficácia do procedimento escolhido por eles para enfrentar este problema. Em primeiro lugar, quão abrangente teria que ser esta lista para incluir termos como "homologação", "licitação", ou siglas como "ECO", por exemplo? Ingenuidade, porque impossível, pensar-se na possibilidade de se fazer uma lista completa o suficiente para compreender todo o léxico de uma língua. Em segundo lugar, as palavras listadas pelos jovens da Barragem estão descontextualizadas, o que torna os significados a elas auferidos apenas significados potenciais. Só quando inseridas em contextos de uso, estas palavras assumirão seus significados virtuais. Se não houver coincidência entre estes dois significados (potencial/virtual) terá sido inútil a iniciativa destes Guarani.³ E, finalmente, é preciso considerar que, se a intenção do falante for mesmo utilizar o léxico como um mecanismo de controle da compreensão, no momento em que este perceber que uma dada palavra não serve a seus propósitos, esta será substituída por outra. Tais considerações reiteram a importância de se ser capaz de gerenciar a complexidade do enunciado no próprio contexto de enunciação, através do uso habilidoso de estratégias de clarificação e negociação do seu significado. Este sim, me parece, seria um tipo de procedimento muito mais eficaz para dar conta dos problemas de compreensão,

² cf. Bortoni, 1984.

³ Para um aprofundamento da concepção de dependência contextual do sentido discursivo ver, por exemplo, Parret, 1984.

não só daqueles causados pelo desconhecimento do léxico, mas também daqueles decorrentes de outros fatores, tais como, por exemplo, das diferentes maneiras de organização sintática.

Em relação ao modo empregado para lidar com as dificuldades de entendimento, o pequeno diálogo reproduzido abaixo exemplifica um comportamento que tem se mostrado típico dos jovens da Barragem:

P1: *E você, D., você frequentou alguma escola?*

D.: *Sim.*

P1: *Quantos anos... de escola?*

D.: *Segunda...*

P1: *É? Até a segunda série? Então 'cê... você também foi alfabetizado?*

D.: *((silêncio))*

P1: *((pausa)) Aprendeu a ler e escrever?*

T.: *[[((traduz para o guarani))*

R.: *[[((traduz para o guarani))*

D.: *'prendi, sim.*

O olhar fixo e o silêncio são, quase sempre, as únicas pistas que permitem supor a existência de problemas de

compreensão.⁴ Quando perguntados se ambos significavam, convencionalmente, um pedido de clarificação do dito no discurso em guarani, os índios da Barragem afirmaram que não. Não é possível confiar integralmente nesta afirmação, pois, como se sabe, nem sempre há uma coincidência entre o que o falante diz que faz e o que ele efetivamente faz no discurso. Ainda assim, creio ser razoável supor - pelo menos até podermos contar com estudos nesta área⁵ - que este silêncio e este olhar fixo sejam, não uma transferência pragmática do guarani para o português, mas uma estratégia empregada a) para pedir esclarecimentos na L2 ou b) para camuflar o não-entendimento. Quaisquer que sejam os objetivos desta estratégia ela não é, no meu entendimento, a melhor maneira de resolver ou, pelo menos, de tentar minimizar os problemas de compreensão dos jovens Guarani na L2, pois coloca muito do controle da compreensibilidade nas mãos do branco.

⁴ Ocasionalmente, como acontecido no exemplo anterior, os jovens da Barragem também lançam mão da tradução para o Guarani como meio de se ajudarem uns aos outros a resolver os problemas de compreensão na L2. Este procedimento-sintomático da solidariedade existente no grupo - embora eficaz, tem sua eficácia limitada pela não-garantia de que estes jovens sempre poderão contar com auxílio mútuo, ou porque todos podem compartilhar do problema de compreensão, ou porque podem estar sós.

⁵ Embora o guarani seja, das línguas indígenas faladas no Brasil, provavelmente aquela que mais tem sido descrita (cf. Meliá et. al., 1987), não foi possível encontrar nenhum estudo que focalizasse, de modo sistemático, as estratégias de negociação do significado empregadas por seus falantes, nem tampouco qualquer descrição das convenções subjacentes à organização conversacional nesta língua.

Consideremos, primeiramente, que este silêncio acompanhado de um olhar fixo constitua, de fato, um pedido de clarificação do significado do que foi dito. A forma como é feito tal pedido coloca os índios à mercê do branco saber e querer interpretá-lo como tal. No diálogo anterior, por exemplo, a pesquisadora interpreta o silêncio e o olhar de D. como uma sinalização de dificuldade de entendimento e fornece, então, a explicação do item que julga ser problemático (*alfabetizado*). No entanto, a natureza vaga da estratégia empregada permitiria que esta fosse interpretada como um distanciamento ou, até mesmo, como uma recusa de cooperação do índio. Além disto, ainda que detectado o problema de compreensão, este mesmo caráter vago da estratégia em questão possibilitaria à pesquisadora facilmente ignorá-lo, se assim lhe aprouvesse. Se, por outro lado, considerarmos que a intenção do jovem Guaraní, ao ter-se mantido em silêncio e olhado fixamente para a pesquisadora, tenha sido mascarar sua dificuldade de compreensão da pergunta feita, o fato é que tal dificuldade só foi sanada porque sua interlocutora, ignorando tal intenção, quis fazê-lo.

Uma maneira mais eficiente de melhor assegurar a compreensão do discurso do branco seria, a meu ver, a explicitação por D. de sua dificuldade de entendimento - "O que quer dizer alfabetizado?" É verdade que a pesquisadora, se lhe interessasse, poderia, também neste caso, negar-se a fornecer a

explicação solicitada, mas teria que fazê-lo às claras, o que é muito mais difícil de ser feito.

Depreende-se do exposto que um trabalho pedagógico inicial com os futuros professores Guarani tem que objetivar, além da ampliação do seu repertório lexical na L2, também a criação de oportunidades para que estes jovens percebam as vantagens de se negociar o significado do que é dito na língua-alvo no próprio contexto de enunciação e possam desenvolver tal capacidade. Dado o caráter intrinsecamente assimétrico e conflitivo das interações índio/branco, a otimização da negociação do significado, neste contexto, se dá, acredito, através de exposição dos problemas de compreensão existentes e de pedidos explícitos de clarificação do enunciado.⁴ Estrategicamente, este comportamento significaria, para o índio, um maior controle da compreensibilidade, pois além dele ser mais eficiente na resolução dos problemas normais de entendimento, ele dificultaria a utilização de eventuais mecanismos empregados para manter o dito incompreensível. Sendo assim, os professores do curso em questão devem oportunizar discussões sobre a eficiência de tais estratégias.

⁴ A importância do uso destas estratégias comunicativas, sobretudo para falantes de segundas línguas e línguas estrangeiras, é discutida por Faerch e Kasper (1983) e por Canale (1983).

Uma das conclusões permitidas pela análise dos dados realizada no capítulo anterior é que a utilidade de qualquer trabalho pedagógico, no que concerne o desenvolvimento da capacidade acima descrita, depende da existência de um sistema de formações imaginárias tal que permita a efetiva utilização de estratégias explícitas de clarificação do significado. Neste sentido, a auto-imagem dos jovens da Barragem, quanto a sua competência na língua dominante, tem papel decisivo no que se refere à utilização ou não de tais estratégias de clarificação. A recuperação da fala de R. (vide cap.1, pg.11), fornece pistas importantes quanto a esta auto-imagem:

"Tem muitos que quando falam com a gente, quando vê que a gente... num sabe falá direito, eles já começu a falá de outro tipo, né? E então é aí que a gente num entende... Eles são muito estudado e... eles fala muito em gramática, né?... E é nesse ponto que a gente num entende muito bem. Quando é um tipo assim de discutissão... assim do que tá se passando entre nossas aldeias... aí que é difícil pra gente chegá lá, sem a gente entendê o que tão falando, né?... É nessas parte... é prá isso que a gente quer aprendê mais. Porque o que a gente sabe é muito pouco, né?"

Embora R. tenha consciência de que é preciso dominar a variedade "padrão" do português, já que esta variedade pode ser estrategicamente usada pelo branco em benefício próprio,

parece lhe faltar uma visão crítica deste fenômeno: "quando vê que a gente... num sabe falá direito, eles já começu a falá de outro tipo." Este jovem índio parece ter incorporado uma visão equivocada de sua própria competência na língua dominante porque esta deriva, essencialmente, da visão que o homem branco tem dela. É o branco quem vê/determina a qualidade do seu falar.⁷ R. não parece perceber quão eficiente ele é ao se comunicar em português. Assim como quase todos os outros jovens da Barragem, ele, embora tendo problemas de compreensão quando se trata da variedade "padrão", é capaz de se expressar muito bem na L2. Sua competência na língua do branco, não é, convenhamos, recíproca. Esta falta de reciprocidade no domínio das línguas não parece, no entanto, ser relevante para R. É ele quem precisa "*aprender mais*", porque o que ele sabe de português "*é muito pouco*". Em nenhum momento R. se refere ao fato de que, o que o branco sabe de guarani é, via de regra, nada. Além disto, este e outros depoimentos coletados parecem indicar que, ainda que estes jovens

⁷ Orlandi (1986:76) aponta o fato das lideranças indígenas terem começado a não permitir que a imagem que o branco faz de sua cultura seja determinante das estratégias culturais indígenas como um todo. Tal atitude é decorrente da eclosão do Movimento Indígena, ocorrido nas últimas três décadas, quando, no dizer de Oliveira (1988:20) "*o índio surge - pela primeira vez em escala nacional - como um ator político. De agente quase passivo do processo de invasão de suas terras, quando apenas se defendia por meio de pequenas guerras tribais, logo fadadas ao insucesso dada a precariedade das armas, ou por fugas estratégicas que os tornavam, ao menos por um certo tempo, inalcançáveis pelo braço 'civilizador', o índio transforma-se em agente ativo, mobilizador da consciência indígena na defesa de seus direitos.*" Os índios Guaraní da aldeia da Barragem parecem estar no início deste processo de auto-determinação.

percebam que diferentes variedades sociolinguísticas têm diferentes pesos e valores sociais, parece haver uma aceitação de sua parte do estigma atribuído à variedade do português que falam. Parece-lhes faltar consciência de que estes diferentes pesos e valores não são inerentes às variedades faladas, mas são socialmente a elas atribuídos. É preciso deixar claro que, ao fazer estas reflexões, não estou querendo argumentar contra o ensino da variedade "padrão" do português aos jovens da Barragem. Esta variedade tem que ser ensinada sim, porque deixar de fazê-lo é negar a estes jovens a possibilidade real - possibilidade esta que eles mesmos percebem com muita clareza - de ver aumentado o seu "capital interacional" na língua dominante.⁸ O meu argumento é no sentido de que, como apregoam Clark et al. (1988), ao ensinar a forma do português considerada "cultura" ou "padrão", nós

⁸ Contrapondo-se a esta postura, há aqueles que advogam a não-necessidade de se ensinar o português "padrão", já que o português-índio é uma variedade legítima da língua nacional, devendo, portanto, ser respeitado como tal. Embora bem intencionada, tal postura está assentada na premissa equivocada de que a escola, sozinha, tem o poder de transformar as estruturas sociais que a moldam (cf. Bourdieu e Passeron, 1982). A escola pode contribuir para transformar tais estruturas, é verdade, mas as maiores conquistas sociais resultam fundamentalmente de trabalhos feitos no âmbito de outros domínios, sobretudo o político. E até que tenhamos uma política da linguagem mais justa - não só em termos de legislação oficial, mas também, e principalmente, na consciência linguística dos brancos - é preciso que a escola possibilite ao índio dominar a variedade do português a qual apenas muitos poucos tem acesso e que, por isso mesmo, "constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder" (Gnerre, 1978:16). Com tal ensino estaríamos - mantendo sempre em mente as limitações da ação pedagógica enquanto instrumento de modificação das estruturas sociais - contribuindo para o rompimento deste bloqueio.

não terminemos por legitimar as estruturas sociais que sustentam e determinam este seu status. O desvelamento dos motivos reais (históricos) que possibilitaram a) que apenas uma das línguas faladas no país tenha tamanha ascendência sobre todas as outras, e b) que apenas uma das variedades desta língua seja prestigiosa, em detrimento de todas as outras, pode contribuir para que a auto-imagem dos jovens da Barragem em relação à própria competência em português seja mais positiva. Creio que tal desvelamento permitiria que estes jovens expusessem seus problemas de compreensão e fizessem uso de estratégias explícitas de clarificação do significado, caso eles também concluam que, como venho argumentando, o uso de tais estratégias favoreceria, em última instância, a consecução de seus objetivos conversacionais.

A fala de R., como acabamos de ver, revela algumas facetas do jogo de imagens provavelmente por ele projetado quando interage com o homem branco. Sua fala é um exemplo, também, de que a utilização estratégica da norma "culto" do português parece ser para os jovens da Barragem o único mecanismo utilizado pelo *juruá* para mantê-los em situação de desvantagem interacional. Aprender a falar "em gramática" seria condição necessária e suficiente para torná-los aptos a interagir, em igualdade de condições, com os membros da sociedade envolvente. Ora, a análise da interação, levada a cabo neste trabalho, revelou que a dominação interacional se dá por outros mecanismos que não só a

utilização de um "falar difícil". Também o controle do turno e do tópico exercido pelo branco pode afetar, negativamente, a consecução dos objetivos do interagente índio.

Os jovens Guarani da Barragem raramente interrompem seu interlocutor branco, a não ser que com este mantenham uma relação de amizade. Em situações mais formais, ainda que ocasionalmente introduzam tópicos, não se percebe muita assertividade na manutenção dos mesmos.* São várias as possibilidades de explicação para tal comportamento. As limitações impostas pela própria escolha da língua utilizada, assim como a não-familiaridade com os padrões interacionais de muitos dos eventos comunicativos da sociedade dominante, podem estar contribuindo para a pouca participação na determinação e no desenvolvimento do tópico. Quanto às poucas interrupções feitas pelos futuros professores Guarani, tal comportamento discursivo pode, a meu ver, estar sendo causado por três fatores, quer isolados ou em combinação. é possível que os jovens da Barragem

* As afirmações acima foram possibilitadas pela audição de cerca de 8 horas de gravação de interações entre os jovens em questão e os pesquisadores não-índios do Projeto Guarani. Os eventos gravados foram entrevistas ocorridas durante a fase inicial do projeto e aulas preliminares de leitura em português. Como tanto a atividade pedagógica quanto a entrevista se caracterizam pela assimetria dos papéis interacionais que as compõem, era de se esperar que os interagentes brancos, enquanto professores e entrevistadores, mantivessem mesmo o controle do turno e do tópico, já que estas são as convenções que regem tais eventos. A observância destas convenções pelos jovens, ou seja, o não-enfrentamento discursivo a este controle, é que é significativo.

tendam a não interromper seu interlocutor branco porque a) não se sentem no direito de fazê-lo; b) estão seguindo as convenções que regem a tomada e delegação do turno em sua língua materna e/ou c) estão sendo coerentes com a própria cultura. Como a primeira hipótese vem sendo, de uma maneira ou de outra, o foco privilegiado de minhas reflexões ao longo deste trabalho, concentro, agora, a discussão em torno das duas últimas.

Segundo Orlandi (1986), o falante de línguas indígenas em geral, quando de posse da palavra em situações formais, explicita, ele próprio, o fim de sua fala. Seria a partir desta explicitação, então, que ocorreria a tomada do turno. Embora não se tenha conhecimento de qualquer estudo detalhado das convenções conversacionais em guarani, o depoimento de um velho líder da aldeia de Itariri (Capitão Antônio Branco), transcrito por M.I.Ladeira, pode ser tomado como evidência de que, provavelmente também nesta língua, a explicitação do fim do turno ocorre:

"...Depois, aqui em Itariri, que vieram esse pessoal que estão lá em Caieiras (ES), vieram de Argentina, aí ficaram aqui e depois fundaram aqui, pro lado do Rio Branco. Depois daí, então, andaram por aí também. Depois eles saíram por aí, aqui diz que não dava. Que a polícia diz que tava perturbando muita gente. Aí foram, e depois lá os fazendeiros tocou os posseiros lá também. Aí eles saíram e andaram por aí. É isso. Tá bom, é só isso que eu falo." (Ladeira e Azanha, 1988:52) (grifo meu)

Ao terminar seu depoimento sobre as migrações dos Guarani no Estado de São Paulo, o líder indígena explicita o fim de sua fala de modo não convencionalmente feito pelos falantes nativos de português. Tal comportamento discursivo sugere que o falante esteja transferindo para a L2 as convenções pragmáticas de sua língua materna. Se for verdade que a tomada do turno em guarani depende, em situações formais, da explicitação do fim da fala pelo falante em posse da palavra, as poucas interrupções feitas pelos jovens da Barragem na L2 podem estar acontecendo devido à observância destas convenções conversacionais. Considerando-se que os pesquisadores que interagiram com os jovens Guarani, nas gravações escutadas, eram todos mais velhos do que estes, tal fato pode também estar determinando suas (dos índios) não-interrupções, já que, assim como em outras línguas indígenas (cf. Orlandi, *op.cit.*) é possível que, também em guarani, a tomada de turno obedeça o critério de mais idade. Além disto, existem indícios que levam a suspeitar que a pausa alocada pelo falante nativo de português para a tomada de turno seja, convencionalmente, menor nesta língua do que em guarani. As gravações nas quais se baseiam estas reflexões foram feitas no início do Projeto Guarani, época na qual vários dos pesquisadores brancos expressavam seu desconforto face a aparente não-cooperação interacional dos rapazes da aldeia da Barragem. Tais pesquisadores diziam sentir-se compelidos a prolongar sua fala além do desejado, pois mesmo após darem sinais de que haviam terminado o que tinham a dizer, os jovens índios não se

manifestavam. A partir da hipótese aventada de que os jovens da Barragem poderiam estar seguindo convenções diferentes quanto ao tempo necessário para a tomada do turno, os pesquisadores sensibilizaram-se para a necessidade de esperar um pouco mais até que os jovens começassem a falar, e estes passaram a ter um comportamento interacional um pouco mais atuante. Deste modo é possível que os futuros professores da Barragem não tomem o turno com frequência quando interagem em português simplesmente porque não tenham oportunidade para fazê-lo. Eles podem estar sendo "atropelados" pelos brancos, por estarem observando as convenções da língua indígena.

Se, convencionalmente, o sinal de delegação do turno em guarani, em situações formais, for a explicitação do fim da fala, se o direito à manutenção/tomada do turno nesta língua obedecer o critério de mais idade e se houver uma tendência para que o seu intervalo de tempo intra-turnos seja maior do que em português, os jovens da Barragem, quando interagem com o branco, podem estar fazendo uma transferência das convenções pragmáticas que regem a organização conversacional da L1 para a L2¹⁰ e isto explicaria sua "timidez" conversacional na língua dominante.

¹⁰ Pesquisas que possam afiançar as hipóteses aqui levantadas sobre a organização discursiva da língua guarani, são, evidentemente, necessárias. Tais pesquisas seriam de grande valia para trabalhos pedagógicos com a oralidade.

A falta de assertividade interacional dos jovens da aldeia da Barragem na L2 pode ser explicada, não só pela sua visão (do branco?) do lugar que lhes cabe na interação e/ou pelas características pragmáticas de sua língua materna mas, também, etnologicamente. A religião tem um papel importantíssimo para os índios Guarani, sendo, como afirmado anteriormente, não só o principal fator de coesão étnica do grupo, mas o próprio *"eixo explicativo que orienta e articula o conjunto de sua cultura"*.¹¹ Devido às suas crenças religiosas, os Guarani atribuem aos conflitos e problemas terrestres uma importância muito relativa, na medida em que, para estes índios, o verdadeiramente importante é encontrar *Yvỹ Maraeĩ*, i.e., a "Terra Sem Males".¹² É preciso estar sempre em busca deste paraíso, para que se encontre o lugar *"onde os Guarani possam 'viver bem', isto é, onde possam reproduzir o ñanderekó ('nossa modo de ser')"*¹³, onde possam viver *"em conformidade com os mandamentos divinos, sem interferência e sem conflito com os juruá (brancos)"*¹⁴. A procura deste paraíso religioso leva os Guarani a adotarem como "modo de ser" ideal a não-violência em seu convívio com o outro, seja este outro Guarani, ou não. Não aderir a, não se envolver em conflitos mundanos é uma das condições necessárias

¹¹ cf. Projeto Guarani, 1989:16.

¹² cf., por exemplo, Schaden (1974), Leopassi (1986), ou Ladeira e Azanha (1988).

¹³ cf. Ladeira e Azanha, op.cit.:22.

¹⁴ cf. Ladeira e Azanha, id.:24.

para se ouvir as palavras sagradas, as "belas palavras" (*Ñe'eng porã*), orientadoras na busca da "Terra Sem Males". Deste modo, os índios Guaraní têm por estratégia sempre fugir do confronto aberto, violento. Tal estratégia transparece claramente na atitude destes índios em relação à posse da terra. No texto de Ladeira e Azanha (op.cit.:24) encontrei: "*é comum ouvir-se os Mbyá¹⁰ dizerem que não podem brigar pela terra '...porque o Guaraní é melhor do que os outros, então não pode brigar por causa da terra; então se o outro quer, então o Guaraní já vai embora'*"¹¹ Como a não-agressividade é um dos valores que definem o *ethos* cultural Guaraní, conversacionalmente falando, "brigar" pelo turno e pelo tópico é, muito provavelmente, contrariar o conjunto das normas de conduta cultural dos jovens da Barragem.

¹⁰ Os Guaraní que habitam terras brasileiras são subdivididos, em função de diferenças dialetais e culturais, em três grandes subgrupos, a saber, os Nandeva, os Kayová e os Mbyá. Os habitantes da aldeia da Barragem pertencem a este último subgrupo.

¹¹ A maneira pela qual os índios da Barragem lidaram com a questão da posse de sua terra reflete, também, o "modo de ser" Guaraní. Auxiliados nesta tarefa pelo Centro de Trabalho Indigenista, estes índios lutaram pela demarcação legal de seu território, mas só o fizeram porque, segundo Ladeira e Azanha (ibid.,:8) "*a estratégia Guaraní de 'fugir do confronto' - pregada pelos seus líderes religiosos...[foi] ultrapassada por se tratar de um confronto na justiça, isto é, pacífico. Por outro lado, tal recurso somente foi utilizado pelos Guaraní em vista da total indisponibilidade de outras terras junto a Serra do Mar, indisponibilidade esta decorrente de especulação e invasão das reservas florestais.*" Permanecer junto a Serra do Mar, é fundamental, ainda segundo estes autores, para os Guaraní que habitam as terras do Estado de São Paulo, dada a sua proximidade com o oceano. Isto porque a mitologia Guaraní prevê que eventualmente estes índios atravessarão "a grande água" para chegar à "Terra Sem Males".

A partir das considerações etnológicas acima, assim como das anteriores sobre possíveis diferenças nas convenções pragmáticas da língua guarani, é preciso que se pergunte: Até que ponto um curso de português para estes jovens que objetive, entre outras coisas, ajudá-los obter maior sucesso ao fazer suas reivindicações junto ao branco, não contribuiria para o enfraquecimento de sua identidade étnica? Isto porque, se confiarmos no resultado da análise dos dados desta pesquisa, temos que concluir que tal sucesso dependerá, em parte, da sua capacidade de saber fazer frente ao possível controle do turno e do tópico, já que tal controle pode ser utilizado pelo branco como um mecanismo velado de dominação interacional, prejudicando a consecução dos objetivos conversacionais dos índios. E, se confiarmos nas observações feitas neste capítulo, para que os jovens da Barragem possam fazer frente a este controle, seria desejável que, pelo menos teoricamente, estes jovens-conscientizados das possíveis diferenças de convenções pragmáticas existentes entre sua língua materna e o português-abdicassem daquelas e passassem a adotar estas.¹⁷ Em suma, seria necessário que estes Guarani adotassem um comportamento discursivo muito mais agressivo, indo, então, contra princípios de sua própria cultura.

¹⁷ Tal comportamento se faria necessário, a meu ver, já que, realisticamente, não seria plausível supor, pelo menos a curto e médio prazo, que todos os brancos tivessem consciência das possíveis diferenças de convenções pragmáticas em guarani e em português, ou que, mesmo as conhecendo, tivessem a sensibilidade de tentar respeitá-las.

Interessa ao Projeto Guaraní que o curso de português para os jovens da Barragem contribua para o fortalecimento da sua identidade étnica, ou que, no mínimo, não constitua uma força auxiliar de sua desestabilização. Espera-se, também, que este curso procure, efetivamente, satisfazer as necessidades pedagógicas de seus alunos e, para tanto, uma mudança no seu comportamento discursivo, contrária aos princípios de sua cultura e de sua língua, seria, no meu entendimento, necessária. Como conciliar dois objetivos educacionais que parecem, à primeira vista, tão opostos?

Em primeiro lugar, as sugestões de mudança de comportamento discursivo dos jovens que venho apresentando devem ser entendidas como tal, ou seja, meras sugestões. As mudanças sugeridas são aquelas que, a partir de minha ótica, seriam mais adequadas para ir ao encontro das necessidades apontadas. A intenção deste trabalho, entretanto, não é a de propor um ensino prescritivo às avessas, já que, acredito, não cabe ao professor não-índio fornecer soluções definitivas e únicas ou prescrever comportamentos, discursivos ou quaisquer outros. Fazê-lo seria, como adverte Orlandi (1987), reeditar o discurso autoritário e o etnocentrismo. O que proponho, isto sim, é que propiciemos oportunidades para que os jovens da Barragem a) reflitam sobre alguns dos modos pelos quais o caráter intrinsecamente conflituoso das interações índio/branco termina por afetar o comportamento dos interagentes e, conseqüentemente, os destinos

da interação e b) travem conhecimento com algumas estratégias (inclusive as aqui sugeridas) para se lidar com este fenômeno. Mais especificamente, cabe a nós, professores não-índios, criar condições para que os jovens da Barragem percebam a existência e as consequências do uso de mecanismos velados de dominação interacional - particularmente no que se refere ao controle da compreensibilidade, do turno e do tópico - assim como algumas das possíveis estratégias para fazer frente a estes mecanismos. Aos jovens Guarani, e só a eles, cabe avaliar e decidir se vão, ou não, se apropriar deste conhecimento e dessas sugestões.¹⁰

Em segundo lugar, considerando a possibilidade de que os jovens da Barragem cheguem às mesmas conclusões deste trabalho, as eventuais mudanças de comportamento discursivo não implicam, necessariamente, como pode parecer num primeiro momento, uma negação da sua identidade étnica, pois já começa a se desenvolver entre as lideranças indígenas uma Pragmática de Contato:

¹⁰ Há que se considerar que, embora os Guarani tenham por traço cultural a aversão ao enfrentamento direto, isto não significa, necessariamente, uma observância cega à ordem social do branco. Estes índios resistem, sim - haja visto terem sido capazes de sobreviver, enquanto cultura dominada, a mais de quatrocentos e cinquenta anos de colonização - só que suas estratégias de sobrevivência são de outra natureza (cf. exemplo dado por Schaden, 1974:65). Sendo assim, os jovens da Barragem, mesmo que optem por não acatar as sugestões apresentadas aqui, certamente desenvolverão estratégias próprias e eficientes para lidar com o controle interacional.

"No contato com o branco há manipulações do domínio pragmático. Por exemplo, há reuniões em que, para calar os jovens representantes, em geral mais enérgicos, os brancos convidam os índios velhos. O branco joga com o fato de que, segundo as regras pragmáticas das línguas indígenas, o jovem, nestas situações, deve ouvir. Essa manipulação me foi relatada por um índio que me disse também que, como os jovens estão alertados para essas situações, eles já começam a lidar com ela. Certamente se desenvolverá uma pragmática de contato (diante do branco/sem o branco) que absorverá e regulará essas circunstâncias. (cf. Orlandi, 1986:64)

Dessa forma, o índio, devido às novas e urgentes necessidades impostas pela intensificação de seu contato com o branco, passa, estrategicamente, a modificar seu comportamento discursivo em português, sem, no entanto, deixar de observar a pragmática indígena ao interagir com seus companheiros de etnia.

PLANEJAMENTO DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2

As considerações que venho tecendo ao longo desta dissertação objetivam subsidiar, num sentido amplo, o componente oral do curso de português para os futuros professores da Barragem, buscando promover, junto aos idealizadores deste curso, uma reflexão crítica sobre o uso da língua-alvo em interações entre índios e brancos. Algumas observações sobre os focos de planejamento de ensino de segundas línguas em Linguística

Aplicada são apresentadas a seguir, não com a intenção de fazer uma análise exaustiva do tema, mas apenas com o objetivo de fazer algumas sugestões para a operacionalização do curso em questão.

Até a década de 70, a seleção e gradação do conteúdo (*syllabus*) dos cursos de L2 baseava-se na estrutura formal da língua-alvo. As unidades de ensino correspondiam às partes desta estrutura. Ensinávamos o presente, depois o passado e, aí, o futuro dos verbos; elaborávamos listas das conjunções, das preposições, dos advérbios, etc..., na esperança (ilusão) de que o aprendiz, articulando este conhecimento sobre a segunda língua, se tornasse capaz de usá-la. O surgimento da Abordagem Comunicativa ao ensino de segundas línguas provocou grandes mudanças em relação ao planejamento de cursos.

O trabalho pioneiro de Wilkins (1976), com sua proposta de um *syllabus* semântico, centrada no ensino das noções e funções da linguagem e elaborada a partir das necessidades do aprendiz, conquistou tantos adeptos num primeiro momento que muitos - erroneamente - passaram a usar o termo "Abordagem Comunicativa" e "Funcional-Nocionalismo" como sinônimos.¹⁷ Apesar

¹⁷ O procedimento dos planejadores de cursos fiéis a orientação sugerida por Wilkins é selecionar um ato de fala e a ele associar diferentes tipos de estruturas formais, compondo assim as micro-unidades de ensino. Um exemplo: uma unidade de um curso de português teria por objetivo ensinar aos alunos "como sugerir" nesta língua. Para a realização desta função da linguagem seriam introduzidas as formas "Porque você não....?", "Você não acha melhor...?", "Eu sugiro que você...", "Que tal...?"

de seu grande impacto inicial, o funcional-nocionalismo não parece atualmente ser capaz de se manter sob o peso das críticas. Instigadas inicialmente por Candlin (1976), secundadas por Widdowson (1979), e hoje já banalizadas, estas críticas convergem, de uma maneira ou de outra, para a concepção de linguagem que subjaz ao modelo de Wilkins. Nele a linguagem é ainda entendida como um código estruturado, exterior ao usuário, composto de partes discretas, atomizáveis e acumuláveis. Widdowson, além de atentar para o fato de que o *syllabus* funcional-nocional não difere dos *syllabi* gramaticais, já que em ambas a linguagem nada mais é do que um repertório de itens lingüísticos, argumenta que aquele também não desenvolve a competência comunicativa porque tal competência não implica a compilação de itens na memória. Antes, ser competente comunicativamente é possuir *"um conjunto de estratégias ou procedimentos criativos para a compreensão do valor dos elementos lingüísticos em contextos de uso, uma habilidade para a construção do sentido enquanto participante no discurso, escrito ou oral, através do emprego habilidoso do conhecimento compartilhado dos recursos lingüísticos e das regras de uso da língua. O syllabus nocional deixa para o aprendiz a tarefa de desenvolver estas estratégias criativas por si mesmo: ele lida com os componentes do discurso, não com o próprio discurso."*²⁰

²⁰ cf. Widdowson, op.cit.:248.

O problema de base do funcional-nocionalismo é, então, o fato dele ainda ter por objetivo ensinar modos específicos de comportamentos lingüísticos em vez de investir no desenvolvimento da capacidade de se comportar discursivamente na segunda língua. A proposta feita por Candlin em 1977²¹ serve de contraponto a esta postura. Para este autor, assim como para Widdowson, a competência numa dada língua é a habilidade de interpretar, expressar e negociar o significado no discurso, já que a linguagem não é um arsenal de estruturas e funções a serem "aprendidas". Daí sua proposta de que o planejamento vise ao fornecimento de oportunidades nas quais os alunos sejam, progressivamente, sensibilizados para os componentes hymesianos dos diferentes eventos de fala, de modo que eles próprios possam analisar e comparar as realizações dos tipos de encontros na segunda língua, bem como analisar e comparar as diferenças de realizações entre a L2 e sua língua materna.²² *"Assim como os aprendizes são encorajados a descobrir as regras gramaticais, eles deveriam ser encorajados a procurar as pistas pragmáticas a partir das quais seriam estabelecidos os procedimentos para a interpretação do discurso."*²³

²¹ ver, também, Breen e Candlin, 1980.

²² Candlin chama a este tipo de planejamento do conteúdo de cursos de segundas línguas *"Encounter Syllabus"*. Alguns autores se referem a sua proposta como *"Abordagem Vivencial ou Experiencial"*.

²³ cf. Candlin, op.cit.:251.

A unidade básica do *syllabus* de Candlin não é uma estrutura ou uma função, mas sim uma atividade comunicativa. A ênfase dada ao processo de comunicação impede uma prévia especificação rígida do conteúdo: a sequência de atividades é determinada, fundamentalmente, pelos próprios participantes do curso. Ao professor cabe a tarefa de, atento às necessidades, aos desejos e interesses dos alunos, tornar disponível uma gama de material pertinente e significativo. Metodologicamente a sugestão é que se promovam interações comunicativas através de diferentes atividades, projetos e colocações de problemas. Estes procedimentos em sala de aula envolvem os alunos não só em atividades de comunicação, mas também em atividades de metacomunicação, ou seja, em reflexões conscientes sobre fatos da linguagem. Breen e Candlin afirmam:

"Por metacomunicação, referimos-nos a atividades, feitas pelo aprendiz, de análise, monitoração e avaliação dos sistemas de conhecimento implícito nos vários tipos de textos com os quais se confrontam durante a aprendizagem. Tal metacomunicação acontece como parte do desempenho comunicativo em sala de aula e constitui uma atividade sociolinguística legítima." (cf. Breen e Candlin, op.cit.:96)

Em última instância, o que estes autores estão propondo é uma mudança no foco do ensino: em vez do professor "ensinar", é o aluno quem deve interpretar. O primeiro pode, como ponto de partida, sugerir interpretações baseadas em sua própria experiência. Mas, como todo falante é, ele mesmo, um analista da

conversação, o aluno, ao se aproximar dos materiais propostos, e ao levar em conta sua experiência discursiva acumulada (na L1 e na L2), derivará suas próprias regras de comportamento conversacional.

Tanto Fairclough (1988) como Clark et.al. (1988) sugerem que uma educação linguística deve objetivar simultaneamente o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem e de sua capacidade para a prática discursiva. Esta simultaneidade se justifica porque, segundo estes autores, estes componentes se encontram numa relação dialética: o desenvolvimento de um facilita o desenvolvimento do outro. Em outras palavras, quanto mais o índio refletir (criticamente) sobre o uso do português, mais ele estará se desenvolvendo no uso desta língua.²⁴

²⁴ Tal dialeticidade é negada por Krashen (1982), para quem a aprendizagem consciente da L2 não realimenta sua aquisição. Esta posição, entretanto, não encontra ressonância em todos os teóricos da Linguística Aplicada. Long (1983), por exemplo, ao relatar os resultados das pesquisas realizadas sobre a relação instrução formal (processo dirigido)/sucesso na aquisição (processo não-dirigido), revela haver evidências consideráveis, ainda que não-marcantes, de que aquela pode fomentar esta (para outras críticas à postura de Krashen, ver também Sharwood-Smith, 1981 e Bourne, 1988). Mas, mesmo considerando a hipótese de Krashen estar correto, acredito que, se o material didático receber um tratamento tal que o torne não só conteudístico, mas também processual (cf. Breen, Candlin e Waters, 1979), esta reflexão consciente sobre fatos da linguagem pode ser mais um insumo contributivo para que a aquisição da L2 ocorra. Ou seja, o material didático deve ser apresentado de modo a criar desafios para o aprendiz, servindo como estímulo para uma comunicação autêntica e criativa sobre e através da língua-alvo.

Segundo Clark et. al. (op.cit.) o planejamento de um curso que fosse coerente com os fundamentos de ensino que apregoam,^{2*} isto é, um ensino crítico da linguagem, teria que, necessariamente, contemplar três pontos:

1. Consciência Social do Discurso

- a. Como as instâncias específicas do discurso oral e escrito são moldadas e ajudam a moldar seu contexto social.
- b. Como tais instâncias podem afetar as relações de poder e de dominação, além de contribuir para sua reprodução ou transformação.
- c. Como as escolhas feitas pelos falantes e escritores podem ser significativas nestes termos.

2. Consciência Crítica das Diversidades

- a. Porquê algumas línguas ou variedades são mais valorizadas que outras.
- b. Como a valorização das diferentes variedades se deu historicamente.

3. Consciência da Possibilidade de Mudanças e Sua Prática

- a. Como mudanças na linguagem resultam de conflitos sociais e de transformações nas relações de poder.

^{2*} Ver capítulo I deste trabalho para um resumo da proposta destes autores.

- b. Que possibilidades e limitações existem para mudanças nas circunstâncias atuais.
- c. Como práticas de linguagem significativas podem ser orientadas no sentido de provocar mudanças.²⁶

A meu ver, a orientação de Candlin deve ser considerada no planejamento do componente oral do curso de português para os jovens da Barragem, já que ela aponta caminhos que possibilitariam um trabalho pedagógico com a L2 a partir de uma perspectiva crítica, não sendo, acredito, incompatível com as sugestões de Clark et al.. Um amálgama destas duas propostas tornaria factível a operacionalização desta última e adicionaria relevância, em se tratando de uma área tão conflitiva como a da Educação Indígena, à primeira.

Idealmente, as interações que comporiam o material didático para atividades de reflexão crítica deveriam ser coletadas etnograficamente.²⁷ Dada a dificuldade encontrada para conseguir a interação que compõe o *corpus* de análise desta pesquisa, no entanto, não vejo motivos para ficarmos muito otimistas quanto a obtenção de tal material. Não só são escassas as oportunidades de coleta, mas a qualidade de gravação das

²⁶ cf. Clark et.al., op.cit.:27.

²⁷ cf. Bortoni, 1986.

interações nem sempre permite sua utilização pedagógica.²⁷ Neste sentido, prevejo que os idealizadores e professores do curso em questão terão também que criar interações que simulem o real. O material didático, a meu ver, não precisa se constituir, todo ele, de interações transculturais índio/branco. Expor os jovens da Barragem a interações branco/branco, preferencialmente aquelas nas quais ocorram impasses interacionais, é uma outra maneira de suscitar juízos avaliativos sobre o comportamento discursivo dos interagentes. No que se refere, especificamente, à conscientização da possibilidade de utilização de estratégias explícitas de clarificação do significado, a exposição a tais interações pode ser muito útil.

Quanto às técnicas empregadas para promover nos alunos uma reflexão sobre a dinâmica conversacional e sobre a possível intenção dos interagentes, Candlin²⁸ sugere que os professores recorram aos procedimentos de elicitação utilizados por Gumperz²⁹ em seus estudos sobre comunicação interétnica. Recorrendo a pequenas partes da interação escolhida - partes estas previamente selecionadas e analisadas em função de sua relevância face aos objetivos da atividade - os professores procederiam, por exemplo, a perguntas, como:

²⁷ Programas de debates em rádio ou televisão podem ser fontes alternativas de coleta de interações para o material didático.

²⁸ cf. Candlin, 1977:xiii.

²⁹ cf. Gumperz, 1982:137.

1. *O que X está tentando fazer ao falar assim?*
2. *O que é que X diz que faz você achar isto?*
3. *Será que X está tentando...?*
4. *Porque você acha que sim/que não?*
5. *O que X faria/falaria se X quisesse...?*
6. *O que você acha que Y acha que X está tentando fazer ao falar assim?*
7. *Como você sabe que Y acha isto?*
8. *O que Y faria/falaria se Y quisesse...?etc...*

Após esta reflexão inicial e as eventuais discussões por ela gerada, poderíamos, então, acatando a sugestão de Fairclough,³⁰ proceder à reescritura do diálogo. Ao tentar, em pequenos grupos, sugerir falas diferentes para as contribuições do(s) interagente(s) indio(s) previamente apagadas, os jovens da Barragem teriam a oportunidade de elaborar estratégias que julgassem mais adequadas face ao tipo de problema detectado no procedimento de elicitação anterior. Creio que alguma atividade que permitisse o compartilhamento das diferentes "versões" sugeridas (talvez uma dramatização dos diálogos reescritos, ou a sua leitura em voz alta), poderia constituir o passo seguinte. É possível que, ao desenvolverem tais atividades, a utilização de alguma metalinguagem se faça necessária. Tal metalinguagem deve, no entanto, ser criada conjuntamente pelo professor e pelos alunos à medida que se fizer necessária,

³⁰ cf. Fairclough, 1988.

garantindo, assim, sua compreensibilidade e eficiência.³¹ Desnecessário dizer que os procedimentos acima são apenas sugestões para um trabalho pedagógico inicial do curso em questão. Se acatadas, os professores deverão testá-las e determinar, diante das respostas dadas pelos jovens às atividades propostas, se tais procedimentos são, ou não, os mais adequados.

Resumidamente, as sugestões permitidas por esta dissertação são no sentido de que o componente oral do curso de português para os jovens Guarani da Barragem forneça oportunidade para que eles percebam que:

a) a competência lingüística do índio na L2 não é um fator tão determinante assim na consecução de seus objetivos;

b) a familiaridade com a variedade "padrão" ou "cultura" do português, embora necessária, não garante por si só o sucesso na consecução de seus objetivos interacionais;

c) a negociação do significado no próprio contexto de enunciação é mais importante do que um investimento maciço na elaboração de listas de vocabulário;

³¹ O uso de metalinguagem objetiva permitir que se faça reflexões sobre fatos da linguagem. A metalinguagem "oficialmente" estabelecida, no entanto, quando utilizada em sala de aula, tende justamente ao contrário, i.e., a impedir que tal reflexão seja possível.

d) a utilização pelo branco de mecanismos discursivos que impedem a compreensibilidade do que é dito deve ser enfrentada. A explicitação pelo índio da ocorrência de tais mecanismos (a velocidade da fala, a utilização de linguagem técnica) pode desencorajar a continuação de seu uso.

e) o desenvolvimento de estratégias de reintrodução do tópico na L2 é necessário pois, ao fazer suas reivindicações, é preciso estar atento para a possibilidade do interlocutor tentar mudar o tópico, evitando assim que tais reivindicações sejam discutidas.

f) as interrupções feitas pelo branco durante a exposição de seus argumentos devem ser evitadas. Novamente, chamar a atenção para a ocorrência deste fato pode ser uma maneira de levar o interlocutor a ter que mudar de comportamento.

g) diferentes línguas obedecem a diferentes convenções pragmáticas. Sendo assim, é possível que a observância de convenções pragmáticas do guarani no discurso em português dificulte a tomada e a manutenção do turno na L2.

Com as observações e sugestões apresentadas neste capítulo, espero ter contribuído para que o curso de português

para os futuros professores da Aldeia da Barragem venha a ajudá-los a ter maiores oportunidades de serem bem sucedidos em suas interações de caráter reivindicatório com o branco.

CAPÍTULO V

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A linguagem se inscreve nas relações de poder: a palavra contribue para influenciar, transformar ou destruir aquele que a ouve."

Bachmann et. al., 1981:9

Este estudo terá sido bem sucedido se tiver oportunizado aos professores responsáveis pelo curso de português para os jovens Guaraní da Barragem refletir sobre o caráter social e político do uso da língua dominante e a consequente necessidade de que o ensino desta língua se faça numa perspectiva crítica. Este trabalho terá também atingido seus objetivos, se tiver fornecido a estes agentes educacionais subsídios para uma prática neste sentido..

Esta dissertação espera, além disto, ter evidenciado a necessidade de investimentos no ensino da modalidade oral do português para as populações indígenas em geral, bem como de investimentos voltados especificamente para a educação lingüística de suas lideranças. Tais investimentos se fazem necessários, já que, como os próprios líderes indígenas afirmam, "...é preciso ousar mais... não limitar a educação indígena à aquisição dos rudimentos elementares de ler, escrever e fazer contas."¹

¹ cf. Documento da UNI - União das Nações Indígenas -, 1985:6.

Ao longo deste trabalho refleti sobre a o processo de educação lingüística do índio. Quero terminar minhas reflexões tecendo considerações sobre a necessidade de investimentos na educação lingüística do homem branco.

Somos, enquanto membros da sociedade dominante deste país, condicionados a uma ordem sociolingüística tal que permite, entre outras coisas, que dominemos os membros das minorias culturais e lingüísticas brasileiras também discursivamente. Nossa língua não só codifica as diferenças de poder existentes entre as etnias do país, mas é ainda instrumental no estabelecimento e na manutenção destas diferenças. Porque o português que utilizamos não é um sistema lingüístico neutro, ele oferece inúmeros recursos para que, através de seu uso, obstaculizemos a atuação conversacional do índio. A utilização dos recursos lingüísticos e pragmáticos que permitem nossa dominação interacional, tende a ser inconsciente, para a maioria dos brancos, na maior parte das vezes. Isto porque tais recursos são tão "naturalizados" ideologicamente - e nisso, justamente, reside sua eficácia - que vários dos que deles se utilizam, não se dão conta de que o fazem. Daí a necessidade de que também nós, *juruá*, sejamos educados no sentido de nos conscientizarmos destes recursos e das consequências de sua utilização. Faz-se necessária, então, a criação de cursos destinados aos membros da sociedade envolvente.

principalmente os diretamente envolvidos com a questão indígena no país - antropólogos, religiosos, assessores e agentes educacionais, membros de entidades governamentais, burocratas - que objetivem a conscientização dos mecanismos velados de dominação discursiva disponíveis na língua dominante, assim como das diferenças de convenções pragmáticas existentes entre as línguas indígenas e o português.² Isto porque, é preciso que nós, também, desenvolvamos a nossa pragmática de contato, pragmática esta que, se calcada no respeito aos direitos lingüísticos e discursivos indígenas, certamente contribuirá para o estabelecimento de relações interétnicas mais harmoniosas e mais simétricas em território brasileiro. Neste sentido, este trabalho tem a ver, em última instância, com o respeito à individualidade cultural de cada um dos povos que habitam este país.

E é isto. Pronto. Termino aqui minha fala porque nada mais de minimamente interessante tenho a dizer. Passo o turno ao índio³ para que ele termine, por mim, esta dissertação:

² Reitero aqui o apelo para que pesquisas orientadas para estas questões sejam realizadas com urgência, possibilitando e orientando assim, a criação de tais cursos.

³ A fala que se segue está contida na interação analisada (vide transcrição em anexo, pg.22)

"... ele [o branco] num tava interessado em que indio existisse... que o indio tivesse sua própria cultura e tivesse a tua própria língua. Eles num acharam um meio de fechá nós porque é o seguinte... a NOssa característica pode parecê, sei lá... misturada...parecê com uma coisa e outra... Mas nossa ALMA... o NOsso tronco está ligado ao NOsso povo. Eles não conseGUIram fazê uma máquina de TRANSformá nós... porque... sinceramente... nunca na vida vai tê MÁquina que vai transformá o Jaminawa em OUTro povo diferente. POde transformá a matéria, mas a ALma... a cultura nossa... ela NAO vai sê transformada NUNCA... Pode pensarem "ah, os índios agora vai sê indio brasileiro". SOMO indio brasileiro. Aqui memo dentro de um país brasileiro. Nós somo patriota também... Agora tem que analisá DIREItinho... que realmente nós SOMO brasileiro, só que nosso costume é diferente... A nossa cultura é BEM diferente....o nosso mariri é Diferente do ROCK de vocês... Então TUDO do mundo é BEM diferente. Nós pudemo usá AQUILO que vocês fazemos... Nós podemos aprendê a dança também... comos MUITOS civilizados também

APRENde, querem aprendê a coisa nossa...
 Então mesmo assim a gente queremos aprendê...
 ISSO NUM QUÊ dizÊ que nós vamos sê
 transformado em OUTros povo diferente...
 Traga um russo-prá cá que ele aprende a comê
 a bóia brasileira. Mas ele num vai nunca na
 vida deixá de sê russo. Num vai TÊ seus
 costume... docêis,nê? Então, memo assim é
 nós. Então... esse pessoal pensava assim
 "num existe índio no Acre"... Logicamente que
 eles queria é... elimiNÁ toda nossa cultura.
 Mas como não conseguiram, a gente foi
 resistente, graças a Deus e vamo resistí cada
 vez mais. Que nós vamo sê nós... É
 Kaxinawá,é Kaxinawá... É Kampa,é Kampa... É
 Kulina, é Kulina... sabe? Jaminawa é
 Jaminawa... E daí por diante... Nós nunca
 na vida,embora que nós vamo vestí um paletó,
 gravata... Mas a ALma, o sentimento, o pensá
 nosso... vai sê bem diferente,num é? nós
 vamo sê toda vida o que nós samus..."

Campinas, agosto de 1990.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUERBACH, E.R. e BURGESS, D. "The Hidden Curriculum of Survival ESL" in TESOL Quarterly, vol. 16, 3:475-495, 1985.
- BORTONI-RICARDO, S.M. "Problemas de Comunicação Interdialetal" in Revista Tempo Brasileiro, 78/79, pg.9-32, 1984.
- BORTONI, S.M. "Situações Dialógicas Assimétricas: Implicações para o Ensino". Anais do 1 Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. UNICAMP, 1986.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. A Reprodução - Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino, 1982.
- BOURNE, J. "'Natural Acquisition' and a 'Masked Pedagogy'" in Applied Linguistics, vol.9, 1:83-99, 1988.
- BREEN, M. e CANDLIN, C. "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching." in Applied linguistics, vol.1, 2:89-112, 1980.
- BREEN, M., CANDLIN, C e WATERS, A. "Communicative Materials Design: Some Basic Principals" in RELC Journal, vol. 10, 2:1-13, 1979.
- BROWN, H.D. Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Prentice Hall, 1980.
- BROWN, P. e LEVINSON, S. "Universals in Language Usage: Politeness Phenomena" in E.N.Goody, ed., Questions and Politeness. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- CABRAL, A.N., MONTSERRAT, R. e MONTE, N. Projeto Interação: Por uma Educação Indígena Diferenciada. Brasília, C.N.R.C./FNPM, 1987.
- CABRAL, A.N. Relatório Preliminar de Pesquisa, 1987 (mimeo)
- CANALE, M. "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy" in Richards, J. e Schmidt, R. (orgs.) Language and Communication. Longman, 1983.

- CANDLIN, C.N. "Communicative Language Teaching and the Debt to Pragmatics" in Rameh, C., ed., Semantics: Theory and Application. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, 1976.
- CANDLIN, C. "Preface" in M. Coulthard An Introduction to Discourse Analysis. London: Longman, 1977.
- CLARK, R., FAIRCLOUGH, N., IVANIC, R. e MARTIN-JONES, M. "Critical Language Awareness" in CLSL Working Papers 1, University of Lancaster, 1987.
- CUMMINS, J. Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon, Avon: Multilingual Matters 6, 1984.
- Documento da União das Nações Indígenas (UNI) apresentado na quarta sessão do grupo de trabalhos sobre populações indígenas da ONU (mimeo). Genebra, 1985.
- Documento Final do I Encontro de Educação Indígena. Rio de Janeiro, 1987. (mimeo)
- ELLIS, R. Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press, 1985.
- ERMIRI, L. e MONSERRAT, R. (orgs.) A Conquista da Escrita-Encontros de Educação Indígena, OPAN, S.P.: Iluminuras, 1989.
- FAERCH, C. e KASPER, G. Strategies in Interlanguage Communication London: Longman, 1983.
- FAIRCLOUGH, N. "Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis." in Journal of Pragmatics, 9:739-763, 1985.
- FAIRCLOUGH, N. "Linguistic and Social Change, and Consequences for Language Education" in CLSL Working Papers 2, University of Lancaster, 1988.
- FAIRCLOUGH, N. Language and Power, 1988. (no prelo)
- FOWLER, R. e KRESS, G. "Critical Linguistics" in R. Fowler, B. Hodge, G. Kress e T. Trew, eds., Language and Control. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.
- FERREIRA, M.K.L. "Uma Experiência de Educação para os Xavante" in Lopes da Silva, A. (org.) A Questão da Educação Indígena. Comissão Pró-Índio, S.P.: Brasiliense, 1981.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

- FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- JOHNSON, K. e MORROW, K. (orgs.) Communication in the Classroom-Applications and Methos for a Communicative Approach. Longman, 1981.
- GNERRE, M. Linguagem, Escrita e Poder. S.Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GRAZZI, D.C.S. e da SILVA, A.L. "A Filosofia e a Pedagogia da Educação Indígena: Um Resumo dos Debates" in Lopes da Silva, A. (org.) A Questão da Educação Indígena. Comissão Pró-Índio, S.P.: Brasiliense, 1981.
- GUMPERZ, J.J. Discourse Strategies. Cambrigde: Cambridge University Press, 1982.
- HAMEL, R.H. "El Contexto Sociolinguístico de la Ensenanza y Adquisición del Espanol en Escuelas Indígenas Bilingües en el Valle del Mezquital." in Estudios de Linguística Aplicada, Número Especial. Mexico: CELE, UNAM, 1983.
- HAMEL, R.H. "Análisis Conversacional" in Estudios de Linguística Aplicada, ano 2, num. 3. Mexico: CELE, UNAM, 1984.
- HAMEL, R.H. "Determinantes Sociolinguísticos de la Educacion Indígena Bilingüe" in Anais do I Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Campinas, S.P., 1986
- HAVERKATE, H. "Strategies in Linguistic Action" in Journal of Pragmatics, 7:637-656, 1983.
- HATCH, E. "Discourse Analysis and Second Language Acquisition" in Hatch, E. (org.) Second Language Acquisition: A Book of Readings. Rowley: Newbury House, 1978:401-435.
- HYMES, D. "On Communicative Competence" in Pride, J.B. e Holmes, J. (orgs.), Sociolinguistics, 1972.
- KRASHEN, S. Principles and Practice in Second language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- KRESS, G. e FOWLER, R. "Interviews" in R.Fowler, B.Hodge, G.Kress e T.Trew, eds., Language and Control. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.
- LADEIRA, M.I. "Atividades da Escola da Aldeia Guarani da Barragem, Sao Paulo" in Lopes da Silva, A. A Questão da Educação Indígena, Comissão Pró-Índio, São Paulo, Brasiliense, 1981.

- LADEIRA, M.I. e AZANHA, G. Os Índios da Serra do Mar. S.P.: Nova Stella, 1988.
- LEA, V. "Um Projeto de Alfabetização na Língua Portuguesa Elaborado para os Índios Txukarramãe (Kayapó) do Parque Nacional do Xingu" in Lopes da Silva, A. (org.) A Questão da Educação Indígena. Comissão Pró-Índio, S.P.: Brasiliense, 1981.
- LEOPASSI, R. "Relatórios de Pesquisa I e II", IFCH, UNICAMP, 1986. (mimeo).
- LONG, M.H. "Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research" in TESOL Quarterly, Vol.17, Setembro, 1983.
- LOPES DA SILVA, A. A Questão da Educação Indígena. S.P., Comissão Pró-Índio: Brasiliense, 1981.
- LOPEZ, L.E. "Algunas Consideraciones Sociolingüísticas para la Determinación de un Currículo de Educación Bilingüe". Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Peru, 1986. (mimeo)
- LOPEZ, L.E., JUNG, I. e PALAO, J. "Educação Bilingue en Puno: reflexiones en torno a una experiencia... que concluye?" Puno, Peru, 1986. (mimeo)
- LOVEDAY, L. The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language. Oxford: Pergamon Press Ltd., 1982.
- MARTIN-JONES, M. e ROMAINE, S. "Semilingualism: A Half-Baked Theory of Communicative Competence" in Applied Linguistics, 6, 105-117, 1985.
- MARCUSCHI, L.A. "Marcadores Conversacionais: Formas, Posições e Funções". UFPE, 1987. (mimeo)
- MARCUSCHI, L.A. Análise Conversacional. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- MELIÁ, B. Educação Indígena e Alfabetização. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- MELIÁ, B., SAUL, M.V.A. e MURARO, V.F. O Guaraní - Uma Bibliografia Etnológica. Santo Angelo, Fundação Missioneira de Ensino Superior, 1987.
- MEY, J. Whose Language? A Study in Linguistic Pragmatic. Amsterdam/Philadelphia, 1985.
- OLIVEIRA, R.C. A Crise do Indigenismo. Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP, 1988.

- ORLANDI, E.P. "Uma Retórica do Oprimido: Os Discursos dos Representantes Indígenas" in Trabalhos em Linguística Aplicada, 7:61-79, 1986.
- ORLANDI, E.P. A linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso. Campinas, S.P.: Pontes, 1987.
- PARRET, H. "Pragmática" in Cadernos de Estudos Linguísticos, n.7, IEL, UNICAMP, 1984.
- de PAULA, L.G. e de PAULA, E.D. "A Escola Tapirapé" in Lopes da Silva, A. (org.) "A Questão da Educação Indígena". Comissão Pró-Índio, S.P.: Brasiliense, 1981.
- PECHEUX, M. Analyse Automatique du Discours. Paris, Dunod, 1969.
- PEREIRA, C.N.V. "A Escola Indígena da Casa do Índio em Rio Branco, Acre" in Lopes da Silva, A. (org.) "A Questão da Educação Indígena". Comissão Pró-Índio, S.P.: Brasiliense, 1981.
- PROJETO GUARANI - Educação Indígena Bilingue-Bicultura: Currículo e Formação do Professor Índio. DLA, IEL, UNICAMP, 1989 (mimeo).
- RODRIGUES, A.D.I. Línguas Brasileiras. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- SGARBIERI, A.K. "Interações Diádicas Transculturais: Implicações para o Planejamento do Componente Oral de um Curso Universitário de Secretariado Bilingue", Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, 1989. (mimeo)
- SCHADEN, E. Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani. São Paulo, Divisão Europeia do Livro, 1974.
- SHARWOODS-SMITH, M. "Consciousness-Raising and the Second Language Learner" in Applied Linguistics, vol.11, 2:159-163, 1981.
- SCOLLON, R. e SCOLLON, S. "Face in Interethnic Communication" in Richards, J. e Schmidt, R., eds., Language and Communication. London: Longman, 1983.
- SKUTNABB-KANGAS, T. Bilingualism or not: The Education of Minorities. Clevedon, Avon: Multilingual Matters 7, 1984.
- SKUTNABB-KANGAS, T. e CUMMINS, J. Minority Education: From Shame to Struggle. Clevedon, Avon: Multilingual Matters 40, 1988.
- STERN, H.H. Fundamental Concepts of Language Teaching. London: Oxford University Press, 1983.

- THOMAS, J. "Cross-Cultural Pragmatic Failure" in Applied Linguistics, vol.4, 2:91-112, 1983.
- THOMAS, J. " Cross-Cultural Discourse as 'Unequal Encounter': Towards a Pragmatic Analysis." in Applied Linguistics, vol.5, 3:226-235, 1983.
- THOMAS, J. "The Language of Power: Towards a Dynamic Pragmatics" in Journal of Pragmatics, vol.9, 6:775-783, 1985.
- van DIJK, T.A. "Discourse and Power", 1988. (no prelo).
- YALDEN, J. The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation". London: Pergamon Press, 1983.
- WALLERSTEIN, N. Language and Culture in Conflict: Problem-Posing in the ESL Classroom. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1983.
- WIDDOWSON, H.G. Explorations in Applied Linguistics. London: Oxford University Press, 1978.
- WILKINS, D.A. Notional Syllabus. London: Oxford University Press, 1986.

ANEXO I

TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Convenções:

RF	=	Representante da FUNAI
L1, L2, L3, L4	=	Lideranças Indígenas
ACPI	=	Assessor/CP1
T	=	turno
{...}	=	início/reinício de gravação
()	=	sequência de difícil compreensão
(IC)	=	sequência incompreensível
(())	=	comentários do transcritor
.	=	micropausa
...	=	pausa de até um segundo e meio
(1.8)	=	pausa de mais de um segundo e meio
[	=	falas sobrepostas
" "	=	reprodução de discurso direto
:	=	alongamento ou repetição de fonemas
MAIÚSCULAS	=	entoação fática
MAIÚSCULAS	=	siglas
MAIÚSCULASxxxx	=	nome de pessoa

BLOCO I

- T1 RF {...} Rio Branco prá vê a guia de remessa...prá vê se foi prá DR do Rio Branco ou não... foi o Jxxxx,foi?
- T2 L1: foi...o Jxxxx
- T3 RF: ((rindo)) (IC)
- T4 L1: ((rindo)) Jxxxx
- T5 RF: ((rindo)) (IC) Jxxxx... gravador na mão.tá::?... então. ele:... ele ficou de verificá e dá uma resposta... Fxxxx que tá lá substitutindo o Rxxxx

T6 L1: é o Fxxxx... é

T7 RF: é o Fxxxx ... ele foi agora de manhã...
 ((acelerando)) outra coisa que ele disse é o
 seguinte... QUE em relação ao problema da madeira, ele
 recebeu ontem... aquela autorização prá vê a
 licitação... ((desacelerando)) SÓ que tem um porém
 nessa estória toda... não vai sê uma coisa TÃO simples
 quanto a gente tava imaginando...

T8 L1: uhm ((toca o interfone))

T9 RF: Essa madeira foi apreENDida... pela polícia, num é?
 o (IC) madeireira ficou com isso lá... inclusive tem um
 processo correndo com o Axxxx e tal... por
 caus'da:... da madeira (3.5) ((RF atende o
 interfone)) alo? ((gravação é interrompida))

.....

BLOCO II

T1 RF: {...} (IC) é ir NA delegacia...conversa com o cara prá
 podê ele Liberá a madeira prá gente...tá? agora vocês é
 que estão me devendo... né? cadê a relação de
 medicamentos?

T2 L1: olha.eu.eu... liguei pro Rio Branco... ontem de
 tarde... (cedinho)... pedi... ahn... a relação do
 material:... que fizesse um:: levantamento do
 medicamento e mandasse... aí o cara... em cada linha.
 né? dando o nome... aldeia tal... tantas penicilina...
 aldeia tal... falei "NAO! me faz um levantamen:to...

T3 RF: geral

T4 L2: GERAL... e mim passa um rádio ou um telex aí... pr'eu
 tê uma segurança junto comigo"... acho que:... vem ma-
 mais tarde

T5 RF: até o final da tarde 'cês me entregam?

T6 ACPI: no...nove horas

T7 RF: ah:: eu fiquei de vê a CEME... num foi?

T8 L1: um-hum

T9 RF: o medicamento da **CEME** já deve tê chegado... a gente tinha que vê a relação de vocês prá vê... que que a gente recebeu da **CEME** prá tirá... tá?... então... veja isso até meados da tarde... que é a hora que eu também tô com o pessoal aqui prá gente podê selecioná o medicamento e vocês já levarem alguma coisa... se é que tá dentro das necessidades do que vocês querem... tá? do que vocês precisam... certo? combinado? e eu disse prá ele... em relação à essa madeira eu disse assim "não::"... inclusive que é o presidente que tá mandando... né? que ele agilísasse o **MAIS** rápido possível a (venda) dessa madeira... aí ele disse que vai mandar o assessor jurídico lá prá resolvê esse problema com o delega:do... e tal

T10 L2: Doutora Bxxxx... ah::... a gente ontem viu o: telex do presidente passando aquelas informações que foi passada repassada para:: para a superintendência de Manaus... eu:::

T11 RF: [vô te dá as cópias... (pedi prá (IC) tirá)...tão aqui

T12 L2: [eh... eu::... você tereria as cópia?

T13 RF: duas cópias...tá?

T14 L2: um-hum

T15 RF: essa que a gente (IC) ontem... inclusive com uma cópia do telex... né? que ficou prá quinta... tá? e essa aqui que foi a nota ORÇAMENTÁria e essa aqui de previ.com a previsão de despesa... financeira que foi pro banco... Banco do Brasil... (IC)

T16 L2: o:::... Doutora:: Bxxxx... tem outra coisa...

T17 RF: ah

T18 L2: esse::... relatório que foi feito... levantamento dos: casos.essas coisa toda... que realmente foi a pauta toda que a gente trouxemo do Acre e... realmente é a proposta do povo.do nosso povo lá na região... eh::... quando mais ou menos é que a gente po:ria::...

T19 RF: [tê uma resposta?

T20 L2: [tê uma resposta de:::...sim ou não?

T21 RF: [é... é aquilo que eu falei prá vocês ontem.nós

vamos cheCÁ... na programação de vocês... o que nós JÁ
incluimo no projeto (FINPROTERRA)...tá?...[SE SAÍ...

T22 L1:

[(FINPROTERRA)?

T23 RF: (FINPROTERRA)... num lembra do Centro de Recursos
Humanos[que eu contei prá vocês?...

T24 L2: ah::...sei.tá

T25 RF: esses recursos são da (FINPROTERRA)... bom... se isso
LA tive JA contemplado ((acelerando)) alguma
declaração de solicitação que vocês fizeram.e o recurso
saindo... nós já atendemos esse ano...

T26 L2: uhm::

T27 RF: o dinheiro até dezembro desse ano... não foi ISSO que a
gente conversô ontem?... bom.a partir DAÍ::... o resto
vai entrá prá...

T28 L2: um-hum

T29 RF: oitenta e oito...(março) de oitenta e oito... OU com o
recurso da FUNAI... ou PARTE da FUNAI... ou vamo buscá
uma outra fonte de financiamento... tá certo? se a
FUNAI não pudé atendê TU:do...com o dinheiro dela...

T30 L2: um-hum

T31 RF: tá::?... mas a gente vai tentá viabilizar... qué dizê,
eu acho que daqui até dezem::bro.a gente ((toca o
interfone)) já tem uma resposta... "olha aquele
dinheiro que vocês pediram.aquela reivindicação VAI
desta forma... por órgão tal... com a (colaboração) da
FUNAI"... tá?... que é a hora que a gente vai começá a
(analisá::) a relação do ano que vem. (já tamo) em
oitenta e oito.né? ...

T32 L2: um-hum

T33 RF: tá::?... ((toca o interfone)) mas SE pintá alguma coisa
que tá lá no meio... que já FOI incluído no
(FINPROTERRA) já é atendido esse ano se sai o
dinheiro...tá? ((tom de impaciência) alô? ((gravação é
interrompida))

.....

BLOCO III

- T1 L2: {...} eu acho que::... a gente devia.(q' dizê) a gente fica:: sempre falando pelo seguinte. é que... a gente moremo DIStante demais.né?... sabe nós... fiquemo naqueles fim de mundo...
- T2 RF: é longe lá
- T3 L2: e uma passagem é::... dez e trezentos só a vinda... né?... é quase um.é um projeto de nossa comunidade que é o MÁximo que nós recebe lá... então:: a gente num tem um acesso prá todo tempo a gente tá aqui... porque realmente: a gente sentimo... é que::... que a superintendência... se amarra.e segura... faz alguma coisa eles num.nu-nu-num tão prejudicando ai::... a funcionário nenhum.tá prejudicando a NOIS que mora na mata... nós é que necessitemo d-d-dessa... é::... essa 'sistênciã... tanto ai na educação... como na saúde... em qualquer coisa né?... então... a gente SE OBRiga a vim a Brasília porque::... realmente a-achemo que a RAIZ é aqui... se a raiz num tivê boa... a árvore num pode dará boa fruta né? então a gente fica::... eu n-num entendo se::... eu ent... eu sinto muito que a burocracia de vocês mexendo com papel::... e::... futricá num sei aonde [entend)... entendeu?
- T4 RF: [IC)
- T5 L2: é uma coisa meio complicada... mas é que a gente fica subordinado à... superintendência de Manaus... eu num sei se é pouco interesse.de olhã.da nossa região porque fica LA... lá naquele queijinho lá em cima... eles acha que aquele queijo... num é necessário pro país num sei... e a gente sempre fica insolado... então a gente se obriga a vim à Manaus e... como é.a Brasília... e é uma coisa muito difícil... a gente sempre chega aqui.né? e a gente::porisso a gente duvide que pode levá alguma coisa porque... a gente vem... a gen.samus... várias aldeia naquela região .a gente num pode pegá cada uma liderança prá vim aqui. também... é uma despesa que realmente::... que::... a gente vai gastá um dinheiro que TEM condição de buscá um parente da gente que tá morrendo na á::rea... éh::... vai gastá o dinheiro que realmente dá::... de pagar os nossos monitores de ensinarem os nossos filhos a aprendê::... alguma coisa pra gente.futuramente a gente::... tenha condição de negociá também né?... porque de primeiro a gente negociava assim... numa forma::... tão radical porque a gente NAO sabia se

expressa... então a gente:..achou uma maneira de chegá.
negociá né?... que... é uma forma:... legal né?... prá
gente:.... extrapola também o:..negócio né?... então
porisso que a gente fico... ahn... porque em primeiro
lugar quando eu volto na minha área... qualquer
liderança que voltarem prá suas área... eles vão serem
cobrado.pelo povo... eu pelo menos vô sê cobrado...e
eu tenho que dizê alguma coisa né?...

T6 RF mas você TA me dizendo.né?

T7 L2: eh... ((elevando o tom de voz)) a
proPOSTa que realmente que a gente ouvir.a gente vai
ter que passá ... é como aconteceu com esse dinheiro
dos quatrocentos mil... quando a gente veio aqui o
presidente disse que REpassava... a contrapartida deles
ele.a FUNAI garantia... eu cheguei: na minha terra...
lá com meu pessoal e Disse que a contrapartida da FUNAI
entraria... e a gente confiando em cima disso a gente
fez até uns débitos... na praça porque a gente: ainda:..
ainda acha comerciante ainda... que ainda tem aquele.
gosto de vendê fiado né?... (quando 'cé:....)

T8 RF: te::m

T9 L2: é... então depois a gente fica até sem JEito de passá
na porta desses comerciante porque quem pega a culpa
num é a própria FUNAI... quem pega a culpa é a gente
que faz as compra... você que comprou.então ele vai
dize... "VOCÊ mentiu!" ... que dizê.se a gente
repassa... as mensagem... e NAO é cumprida... a culpa
num é nossa... e eles nunca vão entendê por ai né?...
vão dizê que a culpa é da gente... então é porisso que
a gente... póxa.pô.porque a gente vem de longa
distância... e a (IC)levá a propo:s

T10 RF: Olha... a burocracia existe mesmo em qualquer órgão
sabe?...

T11 L2: eh:

T12 RF: até porque tem um asPEcto legal da coisa que você tem
que segui... que dizê.prá mim autorizá aqui...

T13 L2: um-hum

T14 RF: eu... tenho que fazê a homologação.que dizê... SAI uma
daqui... SAI uma pro presidente... o CARA LA que manda
diretamente né?... em último caso.quem autoriza
esse tipo de despesas é o presidente... ele é o que
eles chamam de (ordenador) de despesas.que assina
tudo.né?... então ESSE TRAMite ele TEM que acontecê...

certo? a gente tenta agiliza ma.o mais possivel.as
vezes até a gente fica também meio chateada... (IC)
também fica chateada porque a gente tá tentando DA um
outro ritmo à FUNAI... e fazê com que as
coisas.caminhem mais rápido e AS VEZES não acontece...
num é?

T16 L2: uhm

T17 RF: veja.o dinheiro da SUDEP nós passamo LO:go... quando
chegou aqui passamo logo...agora.esbarrrou em Manaus...
quem é que sabia que tinha esbarrado em Manaus?

T18 L2: um-hum

T19 RF: quem é que sabia QUE NAO tinha chegado lá? nós aqui
não tínhamos essa informação.tá?

T20 L2: um-uhm

T21 RF: o que a gente pode fazê em relação a esse problema de
dinheiro.é CADA vez que a gente manda dinheiro prá
Manaus.prá vocês... a gente manda um telex prá DR de
Rio Branco prá (IC)

T22 L2: um-hum

T23 RF: aí vai ficá POR CONta do DI.fazê a cobrança lá junto
com a SUEP e se demorá... avisa prá cá... "o dinheiro
não chegou".entendeu?... aí o presidente TEM o direito
de atuar...

T24 L2: eu sei... a gente fala isso porque realmente:

T25 RF: agora realmente
o Acre não está esquecido como nenhuma outra área está
esquecida sabe?

T26 L2: ((em tom de conciliação)) não.eu sei...

T27 RF: a gente tem uma preocupação com TODos os indios...

T28 L2: nós esperamos [esse:s

T29 RF: SÓ que o dinheiro da gente também.... é
uma coisa que vocês DEVEM saber disso... o dinheiro da
gente também não é o suficiente prá atendê tudo que a
gente poderia e teria vontade de (atendê)

T30 L2: tudo bem... a gente fala.éh:... coloca essa posição
pelo seguinte... a gente... nesse momento a... a
senhora falou que Rxxxx depende... do:que sempre o

último (IC) é do presidente.(no documento)... mas
você como assessoramento deles TEM mais acesso...

T31 RF: mas é claro

T32 L2: dia a dia muito mais do que nós ali naquele lugar...
nós... pôxa...(o pessoal de área vem buscá)... e::...
tem mais acesso de que o próprio [nóis... né?

T33 RF: [claro

T34 L2: é só::... é bem pertinho né?...

T35 RF: prá nóis é mais perto...

T36 L2: e nóis naquele fim de mundo fica muito mais difícil.eu
acho que a colaboração de vocês... reunirem num... num.
DENTro do possível... a gente ficamos mais... que dizê
a gente dá prá trabalhá mais folga:do... e a gente
espera que::... as doenças... da nossas regiões se
eliminem muito mais rápido .porque realmente::... a
doença... eu acho que::... num é bom matá... depois que
ela pega .eu acho que é bom é evita... a doença né?.
evitando é que eu acho que é melhor do que: matá a
doença depois que... PÉga nas pessoas .né?

T37 RF: agora eu acho que você já TEM resposta inclusive prá
levá pro povo de vocês .né?

T38 L2: um-hum

T39 RF: nós resolvemos muita coisa aqui hoje .(IC)

T40 L3: é bom prá nóis sabê essas... coisa aqui toda né? que
nós támo reinvindicando aqui... qual coisa que é
principal... né? nossos medicamento né?... com o
recurso que foi repassado... prá nóis chegá lá com um
quadro certo... né? prá nóis dizê pro povo."ó... isso.
isso vai acontecer.isso... tá ná... promessa.né? nóis
num podemo ficá acreditando nisso.porque isso ainda
vamo vê se a gente batalha né?"... agora se nós chegá
sem sabê nada.passá por aqui e dizê (IC)... vai
acontece tudo isso... esperamo tal dia né?...
esperamo.dois ano. três ano e num chegasse nóis...
também nós támo mentindo prá eles.nóis temo que vê umas
coisa concreta aqui prá num chegá lá também ((gravação
é interrompida)

.....

BLOCO IV

- T1 L4: {...} artesanatos... nossa borracha né?... prá pôde vim até Rio Branco... tá (tão) doente... tá tendo despesa grande... e esse dinheiro que nós.tamo contando... gastemo TUDO... então... a... a nossa parte... bem GRA:ve... o pessoal morRENdo né? (IC) doente né? então... gastemo: pouquinho dinheiro da nos.nosso cantinho... o jeito né?... comprei remédio de (2.0) do (4.0) farmácia né? aí fora... porque FUNAI não tinha mais... [os medicamento
- T2 RF: [(IC)
- T3 L4: então nós compremo gastemo tudo nosso dinheiro... aquele cópia que eu trouxe.né? que gastei lá:... a despesa que nós gastemo
- T4 RF: mas aqueles débitos foram justamente (IC) foram autorizado né? então teria... ele deve tê recebido os dois milhões que a gente... aqueles débitos que tinham na PRAça com.medicamentos essas coisas prá gente pagá e saldá.né? nós estamos aguardan:do... a farmácia básica da CEME... que eles ficaram de nos dar... primeiro (era prá sai) em agosto.não saiu em agosto. agora vai sai em outubro... independente disso eles não nos dão medicamento fora da farmácia básica... que NAO DEVE se muita coisa.... mas já é uma ajuda prá FUNAI. né?
- T7 L?: um-hum
- T8 RF: nós tamos aí inclusive com alguns medicamentos da SUPLAM...quem tive algum problema lá na área.já tá aí a gente também po:de (IC)
- T9 ACPI: [ces tem algum convênio com a SUPLAM ?
- T10 RF: nós tamos fazendo um convênio com a SUPLAM... inclusive a gente vai começá pela região NORte ... a SUPLAM vai contrata alguns índios como (vigilantes)... (IC)... uma coisa assim ... os índios (IC) bem mais COM a SUPLAM prá parte de (IC).tá? prá malária... e a parte de Microscopia... prá diagnosticar (esse negócio todo né?)... e vai se contratado pela SUPLAM... tá?
- T11 ACPI: um-hum
- T12 RF: o superintendente da SUPLAM que DEveria ter vindo aqui on:tem... anteontem .não veio... o convênio já tá lá...

nós (IC)... mas a FUNAI vai começa a instalar a primeira... a primeira turma né? nós vamos começa pelo NORte tá?... inclusive é a área que eles...que tem mais necessidade também... [é o Ministério da Saúde TAMBÉM...

T13 L3: [eu acho que todo (canto).né?...
geral:...

T14 RF: [é... nós vamos fazê em TODAS as áreas...
PRINCipalmente essa área de vocês lá do norte que é uma região que tem muita criança né?... então nós vamo dá prioridade prá ESSA área... a própria SUPLAM já deu...
(IC)

T15 L2: doutora Bxxxx... éh... (IC)... poderia dá um::... um comprovante do que: foi repassado,foi autorizado... esse valor de:... dois milhões de cruzados... prá:: prá pagá: a dívida [que... temos prá

T16 RF: [de débitos? olha.problema de déb...
quando é dinheiro de: de déb... de ADministração...

T17 L2: u:hm

T18 RF: (é usado uma folha) de pagamento... NUM SAI por aqui... SAI pela CCD...

T19 L2: uhm

T20 RF: aqui só entra o projeto de saúde que o Fxxxx (IC) tá?... então você vai tê que passá AQUI NA CCD... e pedi uma cópia do documento... que essa parte administrativa é com a CCD e a (IC)... tá? mas o resto continua...

T21 L2: mas::... a senho...a senhora tá sabendo que::... que es... que esse: re[curso já FOI AUTORIZADO pelo menos...

T22 RF: [eu sei que quando o (IC) tava aqui::
o-o presidente despacho PRA ELE e pra mim... passô na Minha mão:...

T23 L2: um-hum

T24 RF: eu tirei tudo que era... que tinha em termos de pedido de::... carro... construção de posto...

T25 L2: um-hum

T26 RF: esse negócio todo que está lá relacionado lá 'tráz no documento...

T27 L1: uhm

T28 RF: e a outra parte DA frente que era os débitos eu passei pro Sxxxx passa (prá lá)... o extrato,né?

T29 L1: a senhora tem:... sempre conversado com o Sxxxx sobre esta questão de:. (funcionário repassá) (IC)?

T30 RF: não... sobre administração não.agora em relação ao início do projeto sim

T31 L1: Sxxxx (IC)

T32 RF: (IC)... ((rapidamente)) Sxxxx num tá aí não.tá viajando.Tá em Manaus...

T33 L1: quem que::...

T34 RF: eu acho que é o Jxxxx que responde por aquilo...o (IC)

T35 L2: dona Bxxxx.
também t-t-tem:

T36 RF: ou então aquele moreninho que falou (prá mim) anteontem.LEMBRA aquele que me procurou?... que tava de camisa ver::de. de olhinho claro?... esqueci o nome dele (2.0) acho que é:... ou é ELE ou o Jxxxx que me substituiu... esse semestre. 'cês podem passá por lá e conversá com ele...

T37 L2: um-hum...

T38 L1: não.eu num conheço esse aí

T39 RF: tá::?

T40 L1: ahn... doutora Bxxxx.tem um outro documento que nós gostaria também de:... éh... dum encontro... de monitores.de:... de educação:...

T41 RF: (IC).parte de educação,né?

T42 L1: educação

T43 RF: eu tenho aqui... eu tenho uma cópia dele...(4.5) agora o que eu queria te dizer é o seguinte... ((interfone tocando)) TUDO que se refere... a este tipo de despesa ...nós tamos aguardando chegá esse dinheiro...

T44 L1: uhm

T45 RF: tá?... isso já ERA prá té chegado...

T46 L1: eu só quero:...eu só quero:... [ahm... me inteirá...

T47 RF: [alo?... (IC)... quem que é...cê sabe?... tá... SÓ um minutinho que eu te atendo.tá?

T48 L1: tudo bem:...

T49 RF: aLÔ?... pois não... (7.0) como vai.tudo bem?... graças a Deus... ((gravação é interrompida))

.....

BLOCO V

T1 L1: (...) que a gente recebeu [também:... que é...

T2 L4: [que eu gastei no,na minha viagem... que é o dinheiro que nós... gastemo no viagem... [éh:...

T3 RF: [Nessa viagem prá vir prá cá?

T4 L4: fo-foi... área::... até Rio Branco...

T5 RF: (3.0) cê tá querendo dinheiro.é isso?

T6 L4: dinheiro qu'eu:...qu'eu vô lá.né?... qu'eu gastô... com viagem...

T7 RF: SÓ que isso aqui num é comigo.tá? você vai té que conversá com o PREsidente mermo... ((acelerando)) quem faz essa autorização de pagamento... prá.prá auxílio financeiro de viagem é o presidente.num é?

T8 L4: um-hum

T9 RF: tá:?

T10 L4: quando [que posso...

T11 RF: [então çê (leva LÁ::)... prá [vê sê:...

T12 L4: [quando:...

T13 RF: [agora::: eu tenho a impressão::: ((lentamente)) de que PELA forma

COMO você pede aqui.num dá pra atendê... ((acelerando))
porque aqui a gente SÓ pode soltá o dinheiro assim na
mão... quando é pra auxílio de viagem... então se dá...
pra despesa (IC) e sessenta por dia.né?... auxílio
viagem.ai dá pra pagá. AGORA aSSIM:... (IC) assim. acho
que não...

T14 L4: quando [que...

T15 RF: [agora vamu vê se você consegue um auxílio de
viagem... que aí eu te ajudo com esse dinheiro.né?

T16 L?: [e esse:...

T17 L4: [quando pode
consegui:... falá com o presidente?

T18 RF: agora eu A::CHO que você pode vê isso aí através da
DR... entendeu?joga em algum projeto, alguma coisa
desse gênero pra reclama: o dinheiro de vocês... né?

T19 L?: [(sempre ficamo)

T20 RF: [prá recebê
esse dinheiro na mão.os dezoito aí não dá... você pode
recebê um auxílio pra viagem...tá?

T21 L2: [a gente tava (lembrando)

T22 RF: [QUANDO vocês quize-
rem vir ,inclusive é MAIS fácil vocês ligarem pra cá...
pedirem autorizaÇÃO... que aí vocês recebem PASSAgem.e
recebem o dinheiro também... entendeu? aí não precisa
gastar do teu dinheiro.né?

T23 L2: viu.doutora:... isso aqui foi um levantamento que:....
a Nxxxxx.né? que é a coordenadora de educação... [fez...

T24 RF: [que
agora num é MAIS de lá.nem da FUNAI.né?

T25 L2: é:: mas... tá valendo pra nós porque é de nossa região
.aqui por esse.esse documento.né? éh::... o orçamento
que fizemo na época... hoje já tá desfazado porque::...
né? as coisas subiram.então...

T26 RF: subiu tudo...

T27 L2: éh::... então ela fez... éh... um novo levantamento...
de acordo [com...

T28 RF: [((rapidamente)) quanto dá?

T29 L2: eu não [sei se:... (IC)

T30 RF: [((rapidamente)) quanto é que dá hoje? ((barulho de páginas sendo viradas))

T31 L2: ó... o curso naquela época tava em... em... bom, a gente tava realizando um curso... de treinamento né? por cinquenta mil cruzado... HOJE... prá se re-realizá um curso... dessa natureza... ela, nós... [vamo gastá uns oitocentos mil... por aí...

T32 RF: [SE SAÍ esse dinheiro... do (FINPROTERRA)... de cento e trinta e seis... tá incluído aí os cursos... tá?... [como está...

T33 L2: [não, mas tudo bem... eu só queria [que: (IC)

T34 RF: [se NAO:... você vai tê que atualizá isso aqui, porque eu também não posso ficá com um projeto aqui que o valor não corresponde, senão eu vou aprová isto tudo que tá aqui... ((murmurinho)) tá certo? aGOra veja aqui... (4.0) isso aqui que é o de vocês... tá?

T35 L?: uhm ((murmurinho))

T36 RF: isso aqui que é da área de vocês... veja aqui ((barulho de páginas sendo viradas)) ((conversas paralelas inconpreensíveis)) (8.0) educação... curso... um... tá? que é esses aí de educação prá vocês (fazerem)...

T37 L2: correto

T38 RF: tá? (2.5) OU sai por aqui, se não sai isso aqui, a gente estuda uma forma de enviar com o dinheiro da FUNAI

T39 L2: correto

T40 RF: num VÔ TE PROMETÊ NAO... isso aqui ainda a gente VAI estuda... tá?

T41 L2: não, tudo bem

T42 RF: a gente vai fazê FORça prá sai isso aqui, aí saindo... é mais fácil...

T43 ADPI: esse curso é... de... ((murmurinho))

T44 RF: oi, 'cê queria falá alguma coisa? ((segue-se uma longa conversa entre RF e alguém que entra na sala. Este

trecho não está transcrito por ser alheio ao evento em questão. Após dois minutos e vinte segundos a gravação é interrompida))

.....

BLOCO VI

- T1 L1: {...} viu.tia:... isso é coisa que nós... viu
Lxxxx... isso é coisa (IC) Rio Branco... como eu tava
colocando prá vocês.né? eu acho que: a gente podia::
- T2 RF: [você receberam
DEZ milhões e pouco este ano.né? quinhentos da (FINDEP)
prá... construí.reformar as escolas. [cês reformaram?
- T3 L1: [não eu acho que
sem dúvida... eu acho que é uma das
administrações que recebeu mais dinheiro . mas...
mas . [é dinh.é-é-é.são.são coisas específicas.né?
- T4 RF: [recebeu um milhão e pouco... do Calha Norte (que
tão aqui)...
- T5 L1: principalmente... e.esses recurso foi... prá.[prá:...
- T6 L7: [prá
reforma a esco:la
- T7 L1: prá reformá a esco:la...
- T8 RF: [(IC) disponível também.né?
- T9 L1: agora prin...agora prá administração... prá
administração... [(IC)
- T10 RF: [não.quando é Agua.LUZ e teleFOne.AI é
outro caso... aí eu falava.certo?
- T11 L3: mas so (IC) eu acho que... esses quinhentos mil que
tocou prá administração.ne? tocou... dezesseis mil
e... poucos cruzados
- T12 ACPI: dezesseis prá cada es.prá cada [comunidade
- T13 L2: [so prá vê.né? que no
Acre tem muitas [coisa que...
- T14 RF: [prá quê?... dezesseis mil

T15 ACPI: pra reFORMA da escola... reforma que...
aplicação na reforma

T16 RF: deu quinhentos mil.né?

T17 ACPI: foi

T18 RF: aí deu...

T19 ACPI: (IC)

T20 L2: deixa eu só.compará esse

T21 ACPI: então tocou pra.cada.área... o quê? dezessei mil
cruzados.quê dizê...

T22 RF: agora era preferível então tê concentrado em algumas
escolas o recurso da (FINDEP) e com o dinheiro do
próximo ano...

T23 ACPI: sim.mas...se você não socializa dessa forma.né? se você
concentra [no...

T24 RF: [sim.você tem que sabê suas prioridades também
não é?

T26 L3: e mais dificuldade (IC) as coisas tudo muito caro...eu
também: (IC) da [escola

T27 RF: [e até os índios precisam aprendê...
que quem tivé numa situação mais difícil...
faz um pouco ali... na próxima faz outra
coisa...

T28 L2: se tem duas escolas.a outra não VAI ficá contente...

T29 RF: mas eu acho que é uma coisa de conversa.vocês não se
reunem pra discuti aquilo que vocês querem?...
((murmurinho)) da forma como vocês querem?...

T29 L2: eu acho [que a::

T30 RF: [então vocês tamBÉM têm estabelecê. "ó.meu amigo
aqui agora tá precisando..." então vai pra ele
primeiro.depois((rapidamente)) vai pra fulano.depois
vai pra siclano... ((em tom de irritação)) porque o
FATO é que a gente nunca vai te dinheiro pra atendê
todo mundo... se COMEÇA também a pegá dinheiro.o pouco
que se tem. e jogá um pouquinho pra cada coisa. Nada
aparece... pra vocês... entendeu? ((murmurinho)) então

também ((desacelerando)) TEM que faze um esFORço...
num é uma coisa coletiva.num é comunitario?

T31 L2: não.mas é:... é o seguinte...éh:... ahm... [bem...

T32 RF: [esse
sentimento é que tem que: permanecê:::...

T33 L3: e...esse milhão e num sei quanto... foi usado prá ...
prá débito assim de... que sempre teve no Acre.né?

T34 RF: é.mas Débito... veja bem. dinheiro de débito a
gente num... num tá computando aqui não.num é?
[Isso aqui é uma coisa a parte...

T35 L3: [não.esse:... esse que foi repassado prá (IC) da
educação foi

T36 RF: prá (IC)?

T37 L3: e que até hoje não foi usado.né?

T38 RF: (esse ninguém gastô)

T40 L?: (IC)

T41 L2: esse dinheiro... eh.ahm... entrô muito dinheiro... (em
bolo)... na DR (IC)

T42 RF: porisso [tem que sabe administrá BEM.p pouco que se tem

T43 L2: [mas ENTRO::: mas entrô na... na demarcação...
de (IC)... foi o dinheiro que entrô.né?

T44 RF: é porque o (DEMASI) também só era prá isso antes.
lembra?

T45 L2: exatamente

T46 RF: um milhão e [setecentos só pra isso

T47 L1: [agora:: (IC) [da área

T48 L?: [demarcação da área...

T49 RF: [agora... num é uma coisa
importante?... num é importante dinheiro de área?

T50 L1: (IC)

T51 L2: é importan:te

- T52 RF: então...foi um dinheiro que entrou com esse rótulo.vai se prá isso.num é?...pô.mais do que a gente já tá dando
- T53 L2: (IC) agora:,realmente:... tá,o dinheiro realmente: foi destinado prá:,cada:... para cada coisa.né? (inicial) foi... prá demarcação inicial... que foi feita... que foi... realmente...
- T54 RF: i:isso...
- T55 L2: diREtamente pra fazê a (organização).a gente num tem como também tirá dessa organização (em torno) da demarcação... prá atendê a saúde...[e outras coisas.né?
- T56 RF: num DEVE...né?
- T57 L2: então... tudo bem... entrô MUI:to dinheiro prá algu:ma coisa.né?
- T58 RF: da mesma forma que num lugar a gente pode ter uma pessoa MUIto hONESTa... que gasta o seu dinheiro da FORMa como tava prevista.voce pode tê uma pessoa também... ninguém é... todo mundo é humano.pode falhá... pode tê um Disonesto que desvia o dinheiro pr'outro lado.num pode?
- T60 L?: um-hum
- T61 RF: então porisso é que vai carimbAdo...isso aqui é prá demarcação... isso aqui é prá num sei o quê... agora se tem uma necessiDA:de... com recursos DA FUNAI.num digo de projetos especiais não... mas vamos supor... até (DEMACI) agora... tá? para o próximo ano a gente vai começá o de educação e atividade produtiva.num é isso?... o extrativismo,o artesanato,pecua:ria... (tud'que).tudo aquilo que foi... que vocês chamam de necessidade.nóis colocamo... (que se da prá) resumi e colocá.nós colocamo no projeto... tá?...então SE houve uma necessidade de modifica alguma coisa... (pausadamente, em tom didático) o dinheiro foi prá borracha.mas... ahm... na borracha sobró,a gente queria passá aqui prá castanha... ISSO a gente pode fazê... agora:... a gente tem que tê conhecimento,e autorização... porque ninguém tá de estrela na testa prá dizê que é honesto e que é bom. num é?... eu num trago. vocês num trazem. então... é bom a gente:!:...
- T62 ACPI: (IC) pouco nossa realidade de lá... éh:... eu trabalho

num rio... que tem novecentas e oitenta pessoas... a comunidade... [tem mil e trezentos

T63 RF: [até conheço aquilo lá um pouquinho porque ((rindo))eu passei DUAS semanas vendo o pessoal falá do (IC) da área

T64 ACPI: é::... então (IC) eu... ahm.... eu.a FUNAI é debaixo duma ARVORE de lá

T65 RF: eu se:i

T66 ACPI: em (IC) tem mil e quinhentos quilômetros de rio... então o UNICO dinheiro que Até hoje nós conseguimos foi para:... eu fazia... como coordenador de (chefia) da (DEMACI)... e o dinheiro que eu tinha era prá pagá serviço de terCEiros... enquanto tava todo mundo precisando de um BARCO (prá fazê um montão de) coisas... precisando de um BARCO...

T67 RF: agora 'cê veja ... a gente tem que entendê também um pouquinho... com o (DEMACI) de início o recurso era prá quê? DEmarcação e regularizaçãO.só

T68 ACPI: [não.não.(IC)

T69 RF: (DEMACI) DOIS... é que vem o barco... é que vem a-a-a. escola.[entendeu?

T70 ACPI: [não.não.éh::...

T71 RF: então aGora vai entrá isso... [num é?

T72 ACPI: [(DEMACI) dois vai sê prá fazê a necessidade... o levantamento.das necessidades

T73 RF: uhm

T74 ACPI: e depois a... de feito este trabalho.amadurecê-lo prá:: fazer os (IC) esse:... é uma coisa caíra (IC)... os INdÍos é que elegeram essas necessIDades... quando.partindo do NOvo GT... então... mas esse próprio GT já criou situações que hoje já se reverteu... hoje tem o barco prá comunidades que... trazem doENtes... se locomovem... as produções de um indivíduo.que mora lá VINTE dias na cabeceira de um rio:... esta produção prá (IC) o feijão na cidade... então... (IC) administrá... é uma coisa::...

T75 RF: num é fácil

T76 ACPI: num é fácil.mas... como lá nas escolas agora... são DUAS escolas.tão as DUAS cain:do... é necessário reforma as DUAS...

T77 RF: ou mexe nas [duas ou não mexe nas outras

T78 ACPI: [e não pode deslocá (dinheiro)... é uma situação... muito delicada (IC)

T79 L3: (como é) que você também... traz... (IC) um índio (IC).né? eu acho que nós tamo aqui.né? não pedindo um... barco... um relógio.cada companheiro querendo o seu.barco.né? nós tamo aqui pedindo... as coisas que (IC) de nossa comunidade.pelo menos assim... nós não chega aqui,... todo tempo né? . e pedimos as coisas... esse indinho querendo comê... tudo isso na mão.né? eu acho que nós tamo... 'madurecendo cada vez mais.né?... que próprio nossa luta nós tamo vendo que tá 'profundando mais né?... a questão indígena... (IC) vê que tá saindo... um decreto num sei quanto.cinco mil e num sei quanto.né?...nos.também tamo vendo... o dia a dia.como é que tá se passando.né? como... um linguista.ai.né?... os companheiro aí de perto mesmo.vem aí:... faz um... num sei como é que faz.leva toda [a grana que tem aqui prá... prá comunidades.né?

T80 RF: [(eu acho que tá havendo) confusão... NUM é verdade o que çê tá dizendo.(IC).num é verdade...

T81 L2: e aí:... o Acre sempre fica:... sem tê com trabalhá... mas nós num deixamo... porisso de trabalhá... nós sempre fomo... [uns índio.né? (IC) as comunidade (IC)

T82 RF: [ago:ra... (veja).por exemplo... eu JAMAIS vô defendê aqui a posição dos Xavante.tá certo? porque ATê acho que eles fizeram algumas coisas que tão erradas.entendeu?... eu.particularmente eu.... Bxxxx... num concordo... tá certo?... agora a gente tem que olhar uma coisa também... eles não (conhecem) projeto especial NENHUM:... então ele SO podem ser atendidos com recurso da FUNAI... é diferente do Acre.... é diferente do Parque do Amazonas que tem a (IC) com o Calha Norte... é diferente do Mato Grosso,Mato Grosso do Sul que é atendido pelo (IC).entendeu?... PARA... com a (IC) do Rio Doce... então... as vezes fica parecendo que a FUNAI dá MAIS dinheiro DELA pros Xavante.mas é porque as outras áreas tem atendimento também por outros projetos... alivia um pouco a FUNAI que pode atendê melhor... entendeu? eu sou CONTRa... eles virem aqui fazê camp... as coisas da forma que eles fazem.tá?... eu acho que o.a gente senta...

T83 L2: não

T84 RF: e conversa .num é?... [e não sobre pressão

T85 L2: [realmente a gente concordemo...
eu sei que realmente o Acre e essas outras.tão na mão
de... de outros órgãos... éh: como (DEMACI).seja lá
quem for.né?...

T86 RF: tem a FUNAI também

T87 L2: agora.a posição que sempre o... o... menino colocô... o
Oxxxx colocô e a gente colocô:ca... é que a gente
concordemo... se a FUNAI... eles.realmente... re-recebe
recurso da FUNAI... prá fazerem um trabalho... a gente
num somo contra... que qualquer fonte.qualquer irmão que
morem no Brasil... prá podê trabalhá... podê
desenvolvê... a gente num é contra isso... a gente é
CONTRA é...coisas pessoais... é mesmo que nós... se
realmente... é o (DEMACI)... que atua na nossa
região... nós viesse pessoalmente... cada.
individualmente... pedi coisa prá nós... agora essas
coisa nós somos contra... que realmente se a FUNAI...
atuasse na nossa região (IC).seja lá quem for...
atuasse (por em).qualquer coisa... a gente viesse pedi
COISAS PESSOAIS... aí nós samus:...

T88 RF: (isso) tá errado

T89 L2: aí nós samus...realmente::...(falhemo).de uma forma::

T90 RF: [nóis também::

T91 L2: desirregular...

T92 RF: nesse ponto a gente casa.então.porque nós também...

T93 L1: [(IC)... nessa período.né? que a comunidade...

T94 RF: [(IC) tem que beneficiA; a comunidade... (nós tamo
aqui prá beneficiá a comunidade... não cada um
individualmente

T95 L1: pouco tempo.uns dez ano.quinze ano atrás num... num
tinha índio no Acre... (IC) massacre tudo isso.agora
vejemo que... (IC) seringal::... tem:: num sei quanto
seringal... tem escola... tá montando aí... (IC) de
saúde.né? tem as... cooperativa são livre aí.né?
representa...esse pessoal (que) tamo::... sabe? mexendo
cada vez mais... mas é (o lado) também que... tem
crítica que nós tamos recebendo.num é? e a comunidade
também... fica.fica dançando sabe?... (IC) em muitas

coisa... mas... quem tá organizado... nós tamo:... se organizando cada vez mais com nosso (colega) né? com nossas (escola) num é?... eu acho que nós... também somu gente prá entendê essas coisa.nóis... chegamo aqui prá:... fazê o que? nós vamo::... (entendê) com a pessoa que entende isso.(sabe?)... que está ligado com as questões indígenas.que está ligado com::... as coisa que está vindo de fora.né?... nós queremos esta informação. queremos informá umas coisa que::... com respeito a nós... (prá gen)... ficá sabendo também... o::já que tem FUNAI nós vamo sabê algumas coisa lá dentro da FUNAI... onde é que nós vamo sabê? será que nós vamo sabê lá do governo? (IC) já deixa prá fazê isso... né?... nós tamo mais prá VÊ... se as coisa acontece... (IC) nossa comunidade que tenham menos coisa que (IC)... acho que é bom.né? a gente cobrá prá gente conversa também... que nós voltasse com algumas propostas sérias... eu:...

T96 L2: essa... essa colocação do (menino)... éh:... colocá assim... que:... dez ano atrás num existia índio... só que existia.agora as... [os.os pessoal

T97 RF: [eu sei dessa estória (toda)

T98 L2: esse pessoal... do capital que:... Tinha interesse econômico.né? queria que realmente a.gente num existisse... porque eles estavam interessado... na castanha e a seringa do índio que existiam lá... então elas nunca na vida eram divulgado.que existisse índio aqui... porque eu sei lá... eu num sei quantos século nós existia lá dentro... agora.os interesse econômico... é que passavam.uma cera na cara desses pessoal que tavam em cima de dizê que num existia índio lá. porque pôxa... ele tava em interesse em outra coisa... ele num tava interessado em que índio existisse... que o índio tivesse sua própria cultura... e... tivesse a tua própria língua porque:... num tem como... então eles num acharam um meio... de fechá nós.porque é o seguinte... o caracteris...ahm...a NOssa característica pode parecê.sei lá... misturada aí.parecê com uma coisa e outra... mas é nossa ALMA... o NOsso tronco está... ligado ao NOsso povo... nunca na vida vai existi... eu sei que a gente sabemo que o mundo é bem desenvolvido... que esse pessoal estu::da... as coisa tá desenvolvida.os ca.... éh: os caras mais 'tão é com a... éh:... cada vez que um país... sobe e que desenvolve... fazê alguma coisa aí... eles... o outro também que subi.né?... que tê o memo saber também prá vê se::... num depende MUITO daqueles outro.né? então... agente:... éh... via numa forma assim de:... de desenvolve... eles não

conseGUIram... fazê uma máquina de TRANSformá nós... porque... EU... sinceramente... nunca na vida.vaiê MAquina que vai transformá o Jaminau em OUTRO povo.diferente... POde transforma a matéria.mas a Alma... a cultura nossa... ela NAO vai se transformada NUNCA... pode pensarem "ah. os índios agora vai se.índio brasi". SOMO índio brasileiro... aqui memo dentro de um país brasileiro... nós somo patriota também... ago:ra se. tem que: ana-analisa DIREItinho... que realmente nós SOMO brasileiro.só que nosso costume é diferente... a nossa cultura é BEM diferente. a nosso,o nosso (IC) é Diferente do ROQUE de vocês... então TUDO do mundo é BEM diferente... nós pudemo usá...AQUILO... que vocês fazemos... nós podemos aprendê a dança também::... ((desacelerando)) como... MUITOS... civilizados também APRENDe... querem aprendê a coisa nossa... então mesmo assim a gente:... queremos aprendê... ISSO NUM QUÊ diZê que nós vamos se transformado... em OUTROS povo diferente... traga um russo prá cá que ele aprendê a comê a bóia brasileira... mas ele num vai.nunca na vida deixá de se russo... num vai TÊ seus costume... docêis.né? então. memo assim é nós. então... esse pessoal pensava assim "num existe índio no Acre"... logicamente que eles queria é.ahn... é... elimiNA toda nossa cultura... mas como não conseguiram.a gente foi resistente.graças a Deus e vamo resistí cada vez mais. que nós vamo se nós... é Kaxinawá.é Kaxinawá... é:... Kampa.é Kampa... é Kulina é Kulina... éh::sabe?... Jaminawa é Jaminawau... e-e-e daí por diante... nós nunca na vida.embora que nós vamo vesti um paletô:: gravata... mas... a Alma,o SENTIMEN:TO... o pensá nosso... vai se bem diferente.num é? nós vamo se toda vida o que nós samus... então::...

T99 RF: acho que é isso que é importante... [num é?

T100 L3: [tem outras coisa .

T101 RF: [o trabalho da FUNAI (IC) por aí... qué dizê.a gente SA:BE que vocês vão tê que tê contato com o.com o branco.né? na sociedade... a gente sabe que isso é uma questão de tempo... quem num tem .inda vai tê logo à frente... mas o que a gente qué:... primeiro que vocês preservem essa cultura.que vocês preservem aquela alma que você falô... num é? então... e que se você mantém uma relação com o branco que ela seja de igual prá igual... (agora) a gente vai cria essas condições prá que vocês sejam de igual prá igual.né?

T102 L4: [(IC) os companheiro ai com:...

T103 RF: [SEM: perde a sua identidade... sem perdê a sua alma...

T104 L4: entidade que trabalha com índio... [ele é branco mas...

T105 RF: [a gente faz (IC)

T106 L4: o:... (IC).ele come jacaré:.come [maca:co

T107 RF: [num virô índio.num
é?... [ele pegô algumas coisas

T108 L4: [ele é igual índio... chegô aqui já é-é branco...
(num é verdade?)... [num:...

T109 RF: [você já usa relô:gio... num é?

T110 L4: pois é:... [(IC)

T111 RF: [ele já come jacaRé:... [(IC)

T112 L3: [SO prá dizê umas
coisa.so prá complementá.né/... quando nós... o Zxxxx
colocô também (nossos parente).né? só... só prá vê...
quando nós começa a mexê com.essa.com esse trabalho
aqui... da cidade... usando relógio. roupa. tudo isso
sabe? "ah.ele num é mais índio... ele tá:...
civilizô... já acabô aí"...

T113 RF: [(IC) né?

T114 L3: num tem CO:mo se defendê... já TA na sociedade
brasileira... agora como nós tamô... pegando (aqueles
que)... o índio tem que sê aquele que... aquele que tá
na mata... num tem rou:pa... tá comendo um.num come
sal:... isso num tem NAda a vê... nós tem que tá lá na
universidade... nós tem que tá mexendo com umas coisa
que:... sabe né? (mexê c'isso)... [prá nós consegui.né?

T115 RF: [a gente intEN:de
isso... agora tem pesso:as... que.sabe como é que é?...
eu acho que da merma forma que no in:dio.você deve tê.
pesso:as que... que não são muito:... senSiveis... que
não conseguem captar as coisas... pelo fato de você usá
um bonê ele vai achá que você já virô branco... que
você já qué sai da tribo.da tua tribo ou de seu
po:vo... entendeu? então tem muito branco que acha que
índio só... só anda nu.tá certo? sem roupa... e
estranha (IC)... qué dizê. é ignorância das pessoas...
num é? ((fim da gravação))