

Memória: entre o oral e o escrito

Maria Aparecida Bergamaschi

Resumo

O trabalho discute a relação entre o oral e o escrito sob a perspectiva da memória como experiência humana. Retoma as significações de memória que prevaleceram na história do ocidente, relacionando-as com a oralidade, a escrita e as práticas escolares, evidenciando que, na medida em que a presença da escrita vai se tornando cada vez mais intensa na sociedade e na escola, a memória vai perdendo o prestígio e aparece de forma mais contundente a dicotomia entre memória oral e escrita. O conceito de apropriação, desenvolvido por Chartier, é utilizado para reatar a relação entre memória oral e escrita tendo como palco de análise as práticas escolares e as práticas de escrita entre alguns grupos indígenas brasileiros que têm, historicamente, a tradição oral como traço fundante de suas culturas e que, ao fazerem uso da escrita, reelaboram essa linguagem através de novas relações com a memória.

Palavras-chaves: oralidade e escrita; memória; práticas escolares.

Abstract

The paper discusses the relation between the 'oral' and the 'written' under the perspective of memory as a human experience. It retakes the meanings of memory that prevailed in western history, relating it with the orality, the writing and the school practices, proving that, as the presence of writing becomes more intense in society and in school, memory loses prestige and the dichotomy appears in a stronger way between written and oral memory. The concept of appropriation developed by Chartier, is used in order to tie again the relation between oral and written memory by analyzing school practices and writing practices among some Brazilian indian groups. These groups have, historically, the oral tradition as foundation of their culture and, when writing, they reelaborate this language through new relations with memory.

Key-words: oral and written; memory; school practices.

Quando chegaram à escrita, disse Thoth: 'Esta arte, caro rei, tornará os egípcios mais sábios e lhes fortalecerá a memória; portanto, com a escrita inventei um grande auxiliar para a memória e a sabedoria.' Responde Tamuz: 'Grande artista Thoth! Não é a mesma coisa inventar uma arte e julgar da utilidade ou prejuízo que advirá aos que a exercem. Tu, como pai da escrita, esperas dela com teu entusiasmo precisamente o contrário do que ela pode fazer. Tal coisa tornará os homens esquecidos, pois deixarão de cultivar a memória; confiando apenas nos livros escritos, só lembrarão de um assunto exteriormente e por meio de sinais, e não em si mesmos. Logo, tu não inventaste um auxiliar para a memória, mas apenas para a recordação. Fedro – Diálogos de Platão.

As pesquisas em torno da memória, de modos variados, têm atingido alguns setores educacionais que buscam discuti-la e compreendê-la em diversos contextos, relacionado-a com práticas educativas da sociedade, mais especificamente com práticas escolares. Neste ensaio, abordarei brevemente as concepções de memória como experiência cultural que predominaram na história, relacionando memória, escrita e oralidade, tangenciando situações escolares. Proponho uma discussão a partir do processo de escolarização dos povos indígenas no Brasil, a fim de entender o significado da memória numa tradição oral e a memória numa cultura escrita. Minha motivação parte do estudo e acompanhamento de práticas escolares que são desenvolvidas junto a povos indígenas que têm, reconhecidamente, uma tradição baseada na memória oral, práticas que observo e acompanho atentamente, pois pesquisei, em meu doutorado, os processos de escolarização dos povos indígenas do Rio Grande do Sul, a partir de meados do século XX.

1. Concepções de memória na história

A memória, como um exercício cultural, passou a ter um destaque especial junto aos povos gregos, na antigüidade, considerada primordial nas relações sociais e na produção do conhecimento. Desde então, tem acompanhando a trajetória humana, tomando feições diversas, de acordo com o contexto e as relações que estabeleceu nas diferentes sociedades e períodos históricos. Prestigiada, destacada, ou colocada em segundo plano, como ver-se-á no decorrer deste estudo, é certo que, na atualidade, essa

temática vem adquirindo dimensões que, *na febre e na angústia*¹ mobilizam as pessoas, coletiva ou individualmente, na busca de uma memória para dar conta de identidades e subjetividades.

Para os gregos, Mnemosyne era a deusa memória, mãe das musas protetoras da arte e da história. Mnemosyne era tida como mãe da inspiração, marca que estabeleceu, desde então, uma forte ligação entre memória e imaginação, memória e poesia. Platão (in Fedro, 2001) auferia à memória um papel equivalente a sua compreensão de Idéia, entendida como reminiscência das Verdades Eternas contempladas no decorrer da evolução da alma. Afirmava o filósofo que *“é apenas pelo bom uso dessas recordações que o homem torna-se verdadeiramente perfeito”* (p. 86). Platão também conferia à memória os atributos de delírio e esquecimento, pois acreditava ser ela produto da imaginação.

Memória é lembrança, reminiscência, tempo passado, tradição, esquecimento. Proust dizia que a memória é a garantia da identidade, é ela que possibilita dizer ‘eu’ reunindo tudo o que fomos e fizemos e tudo o que somos e fazemos, portanto, memória é a matéria-prima da existência. Bosi (1983) afirma que memória é trabalho, produção, imaginação². Se os gregos utilizavam a imagem de um bloco de cera³ para explicar como eram produzidos na memória os registro de suas vivências, Bosi, com a idéia de produção, aponta para a imagem de memória atualizada, produzida no e pelo presente e não como algo armazenado em algum lugar e que, diante de uma situação de lembrança, busca na memória aquilo que estava guardado. Afirmar ainda que os registros que se realizam durante a trajetória humana, seja no plano individual, seja no coletivo, constituem lembranças e esquecimentos e são constantemente recriados, evocados e marcados pelas situações do presente. A memória também é seletiva, seleção que viabiliza a própria vida, como pontua Meneses (1991), citando Borges, cujo personagem Funes, o Memorioso, com sua memória cumulativa e indiscriminada “lembra de tudo” e fica impossibilitado de criar o presente, pois o já vivido passa a ser rememorado em toda a sua plenitude e detalhamento.

Nas sociedades sem escrita há os especialistas da memória, em geral a pessoa mais velha da comunidade, que conta histórias, lembra fatos,

¹ Termos usados por Le Goff (1984, p.46), ao considerar a memória como elemento central para as relações sociais e culturais e que mobiliza hoje os indivíduos na busca de identidade.

² Ecléa Bosi nomina o primeiro capítulo de sua obra *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*, como *Memória-sonho* e *memória-trabalho* (grifos meus).

³ A imagem do bloco de cera aparece nos diálogos de Platão (*Theeteto*), em que o filósofo dizia existirem, como presente de Mnemosyne, em cada alma humana, acionado cada vez que se deseja lembrar de algo, pois esse bloco de cera registra, grava e “mantém” na memória as sensações e concepções até serem apagadas e, junto com as sensações e concepções não gravadas, conformam os esquecimentos. (Meneses, 1991)

repassa lendas, guarda receitas, preside os rituais comemorativos dos acontecimentos. Nessas comunidades, o tempo cíclico é atualizado nas celebrações, *unindo corpo e espírito em gestos de recordação*” conforme Janeira, (2001, p. 22). Papel importante cabe à dimensão narrativa e a outras estruturas da história cronológica dos acontecimentos, atualizados no tempo do eterno retorno, na repetição. Nas sociedades letradas a memória assume o papel de inscrição - es(ins)crita. Passando da esfera auditiva à visual, a escrita armazena a informação que, através do registro, atravessa o tempo e o espaço. Arquivos, bibliotecas e museus são instituições-memória criadas deliberadamente para “estocar” a memória no decorrer da história.

Da memória divinizada – deusa – passamos à memória es(ins)crita laicizada e, segundo Platão, enfraquecida, pois conforme previa o filósofo, o alfabeto engendrará esquecimento nas almas de quem o aprender. Ao temer que a memória passasse a depender de sinais externos, Platão antevia, de alguma maneira, a transformação que o advento da escrita produziria na experiência humana da memória. De outra parte, na Idade Média, uma espécie de cristianização da memória destacou em primeiro lugar, o verbo, uma vez que: *“o cristianismo procura a memória pela palavra”* (Janeira, 2001, p. 22). A autora explica que, naquele período, a palavra servia para atualizar o passado, através do comentário, considerado também produção intelectual sobre o já escrito, pois era baseado em analogias e metáforas, em criação de imagens. Mesmo diante da escrita, saber-poder restrito a uma camada do clero, a interpretação e o comentário adquiriram maior importância do que o próprio ler. O ouvir passou a ser mais valorizado do que a leitura propriamente dita. O escrito adquiria valor adicional quando submetido a um exercício de memorização, como ilustra a passagem relatada por Santo Agostinho (apud Manguel, 1997, p. 75), ao destacar as qualidades de Ambrósio, seu antigo colega, *“capaz de compor e recompor textos que lera e decorara havia muito tempo.”* Santo Agostinho acreditava também que *“ao recordar o texto, ao trazer à mente um livro que um dia teve nas mãos, esse leitor torna-se o livro, no qual ele e os outros podem ler.”*

A memória à serviço da causa religiosa impunha uma busca de sentido através da tradição, mas um sentido controlado, embora matizado, tanto por suas raízes religiosas, quanto por suas raízes populares. A memória dos mortos intensificou-se nos ritos e celebrações e nas rezas aos mortos santificados. Segundo Le Goff (1984), no período medieval a memória oral e a memória escrita se equilibravam. O suporte da escrita era mais usado, porém, o aprender de cor, o guardar de cor na memória eram características exigidas de um bom cristão. O saber era, muitas vezes

concebido como sinônimo de memorizar. Embora, na Idade Média, tenha havido um crescimento do número de manuscritos e de pessoas letradas, principalmente entre o clero, a prática oral, assentada na memória, manteve a sua notoriedade. Destaca-se a repetição, não apenas exercício da escolástica, mas a repetição dos lugares de memória, como repetir o Caminho de Santiago ou de Jerusalém. Lugares que foram instituídos como símbolos da memória cristã e que até nossos dias são reconhecidos como evocadores voluntários da memória. Erigidos como “monumentos” para os cristãos, incorporaram imagens, acontecimentos historicamente vivenciados e que, através de práticas de rememoração, de novos modos de trilhar, evocam simbolicamente aspectos do passado que podem ser compartilhados na perspectiva de uma identidade que confere pertencimento a um grupo.

Tão forte era o papel da memória e as práticas de memorização na Idade Média, que, em suma, foi identificada como aprendizagem. Nesse período, memória passou a figurar em diversos tratados que visavam definir e orientar o seu uso. Alberto Magno (apud Le Goff, 1984) formulou algumas regras mnemônicas visando incitar a prática da memória, já deixando vislumbrar a presença de um método, desenvolvido em períodos posteriores. O autor prescrevia alguns exercícios muito preciosos para a aquisição da memória. Primeiramente, a ação de associar o que se desejava memorizar a alguma imagem: inventar simulacros, símbolos corpóreos sensíveis. Talvez possamos aqui assinalar uma certa influência de Platão, uma vez que a obra que refere tal teoria intitulou-se “Da memória à reminiscência”, temática tratada primeiramente pelo filósofo grego. Magno sugeria também dispor as coisas numa ordem, pois para ele a memória era razão. Por fim, indicava a necessidade de meditar, tornar a idéia a ser decorada freqüente na mente, torná-la hábito.

A Renascença trouxe consigo a reinvenção de antigas práticas de memória, como as genealogias culturais e religiosas e a retomada dos clássicos: o conhecimento passou a ser concebido como imitação dos modelos longínquos do passado, recriados pelos pensadores da época. Os monumentos, inspirados no distante passado das civilizações greco-romanas, reconstruídos produziam um presente, a fim de se perpetuar, principalmente, nas inscrições que ostentavam. Rituais ancorados em um calendário repleto de datas religiosas foram planejados visando explorar as sensibilidades e a instrumentalização da memória coletiva, constituída com o intuito de manter a hierarquia.

Nesse mesmo sentido, de instrumentalização da memória coletiva sob a perspectiva da hierarquização, a Companhia de Jesus implementou práticas pedagógicas, relacionadas estreitamente a exercícios de memória e

repetição, práticas prescritas na *Ratio Studiorum*⁴, conforme ilustram alguns dos trechos do Método Pedagógico dos jesuítas:

Todos os dias, exceto os sábados, os dias feriados e os festivos, designe uma hora de repetição aos nossos escolásticos, para que exercitem a inteligência. (...) No fim de cada aula, alguns alunos repitam entre si por meia hora. (...) Os decuriões deverão tomar as lições de cor, recolher os exercícios e marcar os erros de memória. (...) Será útil que, de quando em quando, dissesse alguém da cátedra, os trechos apreendidos nos clássicos, a fim de unir o exercício da memória com a declamação. (Franca Jr. 1952, p. 146, 162, 189, 194).

No século XVII, uma nova relação com a memória começou a se afirmar, pois o saber-olhar passou a sobrepor-se ao saber-ouvir. Diz Leroi-Gourhan (apud Le Goff, 1984), que a memória foi revolucionada pela imprensa, através de uma exteriorização progressiva da memória individual. Mesmo modificada, a memória não perdeu seu prestígio e por muito tempo o oral e o escrito conviveram em equilíbrio. Porém, a inteligência, progressivamente, passou a ocupar o lugar da memória e as antigas formas de memorização começaram a ser substituídas pelo método. Descartes, em função de sua filiação ao método científico pela experimentação, apregoava que não é necessária a memória para se reter toda a ciência, implementando talvez um processo que materializou progressivamente uma tendência ao desprestígio da memória e da memorização, principalmente nos meios escolares. Montaigne também criticava a memorização imposta pela escolástica, idéia reforçada pela Pedagogia Moderna, que publicamente desdenha e critica a memória em detrimento de outras formas de pensar.

A partir do século XVIII, cresceu na Europa a preocupação com a memória coletiva: dicionários, enciclopédias⁵ e, principalmente, o Estado - e a escola como instrumento, responsabilizam-se pelas ações que envolviam a prática da memória, manipulando-a através de uma rigorosa seleção e organização do que deveria ser lembrado. A Constituição da França de 1791 garantia a realização de festas nacionais para cultivar e conservar a recordação da Revolução Francesa. Embora o antigo fosse desvalorizado pelo novo que se apresentava como melhor, a preservação do passado teve um papel político fundamental para a constituição do estado nacional francês. Como afirma Rébérioux (1992), a Revolução Francesa foi

⁴ A *Ratio Studiorum* é o Método Pedagógico organizado e divulgado pela Companhia de Jesus no final do século XVI e registra as principais orientações dos inicianos para os colégios da congregação.

⁵ A proposta de *Encyclopédie* propôs uma divisão dos conhecimentos: a razão (filosofia), a memória (história) e a imaginação (belas-artes). Cf. Janeiro, 2001, p. 31.

acompanhada por uma vontade sistemática de preservação dos vestígios do passado:

não era o caso de destruir todos os monumentos, isto é, todos os testemunhos, em especial os testemunhos plásticos do passado feudal odiado. Pelo contrário, a República conclamou no sentido de conservá-los e criou para eles os primeiros museus. Mas era necessário confrontá-los para criar o presente e o futuro (1992, p.47).

O desenvolvimento acelerado da ciência moderna colocou em evidência a “memória curta”, que desde então passou a predominar, desatualizando e transformando em obsoleto o recém criado, tornando as novidades elementos sistematicamente desatualizados em nome de um progresso sem fim que propõe a superação e a substituição constante do antigo pelo novo. O tempo linear e contínuo triunfou na modernidade e a crença na ordem e progresso impôs um novo urbanismo, destruindo crenças e tradições. O Estado assegurou-se de seu papel de “manipulador” da memória coletiva, ampliando a instrução pública no caminho da universalidade da escola que, progressivamente, elegeu a escrita como marca distintiva de sua presença. A escola para todos e, através dela, o domínio da escrita como indicador de progresso e modernidade para uma nação. No século XX, a memória materializou-se em monumentos e inscrições, mas coube à ciência determinar a quem e o quê se deve lembrar. As comemorações referendam com aplausos inventos e inventores, o Prêmio Nobel rememora o destaque científico, heróis e estrelas são criados e cultuados. No âmbito da técnica, a fotografia permite “guardar” o particular, o individual e os álbuns de família tornam-se freqüentes. Particularmente neste aspecto as mulheres entram em cena, constituindo a memória da família, conservando, como retratistas, as lembranças do grupo familiar.

2. Oralidade, escrita, memória e escolarização

Ao eleger a escrita como linguagem privilegiada, a escola foi, progressivamente, rejeitando o oral. Escrever e saber de memória o que está escrito, prática difundida pelo Método Pedagógico dos Jesuítas, perdeu o prestígio enquanto evidência de inteligência e raciocínio, embora ainda hoje na escola se exija o “saber de cor”, em geral para certas “tarefas escolarizadas” que perderam o significado como traços de memória oral e adquiriram a marca da homogeneização e da falta de sentido. Refiro-me

especialmente a algumas práticas escolares que não acompanharam as mudanças propaladas pela própria Pedagogia, desde o século XVIII, quando Rousseau teceu severas críticas à educação tradicional, dirigindo-se, principalmente, às práticas escolares implementadas nos colégios dos jesuítas.

Admitir e trabalhar com a memória é uma forma de inscrever a pessoa num coletivo, numa tradição. A modernidade ocidental negou essa tradição a partir do Iluminismo, quando a idéia de um homem novo, de um homem que é capaz de pensar por si mesmo passou a ser fortemente defendido. Lavisolo insiste em mostrar que para a Pedagogia Moderna,

o que importa é o processo de aprendizagem baseado no pensar por si mesmo e não seus resultados. O que importa é a formação do indivíduo autônomo, para o que a memória deverá ser convertida num obstáculo, deverá se tornar vício, deixando de ser motivo de admiração ou virtude. A nova atitude será de valorizar a resposta produzida pelo exercício do entendimento, perdendo a significação a resposta gerada pela memória. (1989, p.23).

Lavisolo também faz referência a Montaigne e as severas críticas que teceu às práticas escolares que se utilizavam da memória: saber de cor não é saber, dizia o autor, contrapondo a sua visão à concepção de aprendizagem que predominou na Europa durante a Idade Média. Suas críticas se assentavam na falta de significado, na inexistência de criação ao exercício da memória, prática que impede a inteligência, por ser mera repetição. Montaigne preconizava tudo registrar, tudo escrever. O registro escrito se aproxima da verdade, encarna a verdade, defendia ele. São idéias como estas que vão constituindo nossas concepções acerca da memória, da escola e da escrita. A escrita, com certeza, superdimensionada, produziu uma marca indelével nas práticas escolares, passando a ser considerada quase um sinônimo de escola.

Para demarcar a limitação dos argumentos que menosprezam o papel da memória no âmbito da escola, da aprendizagem e nas práticas sociais em geral, alguns aspectos merecem reflexão. Inicialmente, a análise de memória que se relaciona com práticas escolares não mantém coerência com a concepção de memória como imaginação, criação e poesia, inaugurada pelos gregos. Remete a uma visão reduzida de memória, que não contempla o que ela representa para a história e para a vida das pessoas, individual e coletivamente. Evidentemente, a repetição vazia de significados não pode ser defendida, mas a memória, em suas mais amplas e ricas acepções está intimamente relacionada à inteligência e à criação, como apontam os estudos de Piaget e Vygotsky, relacionando, em suas pesquisas, três elementos indispensáveis: a memória, a inteligência e a

aprendizagem. Nesse sentido, a contribuição de Vygotsky (1989), auxilia a compreensão dos signos como mediadores da memória, presentes, também, nas sociedades de tradição oral. Para o autor, existe uma relação profunda entre pensamento e memória, o que nos reporta ao papel da escola como produtora de pensamento e, portanto, também produtora de memórias.

3. Tradição oral & escrita

De um certo modo, as críticas necessárias às práticas escolares vazias de significado, contribuíram para criar dicotomias entre memória e inteligência, entre oral e escrito. Algumas concepções defendem a supremacia da escrita, supostamente pela sua cientificidade e elaboração mais inteligente. Bottéro (1995), por exemplo, argumenta que nenhuma cultura de tradição oral conseguiu desenvolver uma ciência verdadeira e nem tampouco conseguiu, sem o auxílio da escrita, construir um sistema de conhecimentos competente. Outras concepções que defendem as culturas de tradição oral, desdobram-se (quase sempre através de defesas escritas) em ressaltar a complexidade e a inteligência presente nas comunidades que se assentam na oralidade. Uma das primeiras críticas à escrita remonta à Grécia antiga, quando Platão registra um diálogo de Sócrates com seu discípulo Fedro, realizado há aproximadamente 23 séculos. Sócrates advertia o jovem a respeito das desvantagens da escrita, como se pode observar na epígrafe que acompanha o título desse artigo. A defesa da oralidade, igualmente, assenta-se em destacar todos os avanços, inclusive científicos, realizados em épocas em que não existia a escrita. Lévi-Strauss (apud Melià, 1979), relembra que no neolítico, período em que ainda não havia a escrita, ocorreram destacáveis avanços no campo da agricultura, da arquitetura e da domesticação dos animais. Fazendo a defesa das culturas orais, nos lembra, também, que a arquitetura egípcia da antiguidade não superava, em termos de técnica, a arquitetura de alguns povos indígenas americanos que não conheciam a escrita.

Silva (1997), ao pesquisar a educação escolar dos povos indígenas da Amazônia, ressalta a força pedagógica da oralidade e, mesmo em situações escolares de aprendizagem da escrita, a tradição oral de cada povo é o meio principal de comunicação, expressão e criação. Se durante muito tempo a historiografia ocidental desconsiderou a memória oral como “documentação verbal” para a escrita da história do Brasil, hoje vemos esse quadro se modificando, revertendo aos poucos o olhar colonizador sobre o passado dos povos indígenas brasileiros. Mesmo os saberes desses povos, produzidos e transmitidos no seio da tradição oral, atualmente estão

adquirindo reconhecimento científico, por serem inegáveis as evidências da ciência indígena, que, por exemplo, implementou procedimentos genéticos para a domesticação da mandioca e seleção de sementes de milho, dentre tantas descobertas específicas hoje disputadas internacionalmente, principalmente no campo da biodiversidade.

Os defensores dos povos indígenas de tradição oral atribuem-lhes outras qualidades: a função da memória coletiva para a transmissão cultural, a vida cotidiana global como ação educativa, enfim, toda uma gama de relações que se estabelece diante das singularidades de uma comunidade ágrafa. Entretanto, a escrita é uma realidade que perpassa muitas dessas comunidades e as relações entre o oral e o escrito precisam ser melhor compreendidas para também se compreender os efeitos dessa linguagem nos diferentes meios em que é produzida, considerando-se a complexidade que a envolve à medida que fugimos da dicotomização que algumas concepções inspiraram ao binômio oralidade/escrita.

4. Oralidade, escrita e memória nas trajetórias indígenas

Os estudos que abordam a introdução da escrita entre os povos indígenas brasileiros, detentores de um inegável patrimônio cultural baseado na oralidade, evidenciam diversas formas e concepções acerca desse aspecto do contato entre sociedade branca e sociedades indígenas. Relatos históricos dão conta de uma ambigüidade mantida pelos povos indígenas em seus primeiros contatos com o universo letrado: o receio e a sedução, possivelmente pelo fato de esse universo ser introduzido no Brasil como mais um dispositivo colonizador. Melià (apud Emiri, 1989), afirma que ainda hoje, entre as comunidades indígenas, predomina uma profunda suspeita acerca da escrita, pois há uma relação estreita entre a introdução da escrita e o enfraquecimento ou até mesmo a destruição de muitas dessas comunidades.

Sob a perspectiva do fascínio que a escrita produziu/produz junto a grupos indígenas, Lévi-Strauss relata, extasiado, os efeitos da escrita entre os Nhambikwara: *“Coisa estranha a escrita! Parece que a sua aparição não podia ter deixado de determinar modificações profundas nas condições de existência da humanidade”* (apud Melià, 1979, p. 55). Descrevendo a sedução exercida pela escrita junto às populações indígenas, o autor conta que o chefe de uma tribo lhe solicitou um bloco de papel e seguia o antropólogo a fazer anotações, traçando sobre o papel linhas sinuosas, mesmo sem conhecer o sistema de notação. Ao ser indagado sobre determinados assuntos dirigia o olhar para o papel, como se daí brotassem

as idéias e fazia como que um teatro de leitura. Diante de um grupo maior de índios, o chefe fazia a mesma encenação. *“Que esperava ele?”* indagava-se Lévi-Strauss, realizando uma análise sobre o poder da escrita nessa longa trajetória de afirmação no Ocidente, e continuando com as digressões respondia sua própria pergunta: *“Enganar-se a si mesmo, talvez; mas, antes, surpreender os companheiros, persuadi-los de que as mercadorias passavam por seu intermédio, que ele obtivera a aliança do branco e participava de seus segredos...”* (ibid, p. 57).

Uma outra possibilidade de problematização das relações oral/escrito advém das idéias defendidas por Chartier (1995), ao abordar cultura popular/cultura erudita e tradição oral/tradição escrita. Diz o autor que, muitas vezes, a tradição oral é considerada exclusividade da cultura popular, enquanto a escrita é eleita um elemento único e exclusivo da cultura erudita. Chartier questiona as formas de leitura por diferentes grupos no decorrer da história e relata algumas situações vivenciadas na Europa durante a transição para a modernidade, quando a leitura era perpassada pela oralidade, presente, inclusive, na voz de quem lia para ser escutado por si ou por um outro. Refere, também, o autor, à leitura “mágica” das sociedades camponesas tradicionais, que ao lerem referendavam gestos e usos, prática que pode ser comparada à leitura de rezas e cantos dos índios Kaxinawá⁶, os quais escrevem suas orações e cantigas e até estão descobrindo formas de afirmação de sua identidade ao divulgar aspectos de sua cultura entre outros povos que também estão relacionando-se com o mundo da escrita. São algumas situações em que a tradição oral lança mão da escrita, não para substituir a prática da oralidade, mas para reforçá-la, apropriando-se do sinal impresso como espécie de signo mediador da memória (Cf. Vygotsky, 1989). Le Goff vai além, apontando para uma mudança que a escrita inscreve na memória, que não é o abandono da oralidade, mas uma relação diferenciada entre tradição oral, escrita e memória. Afirma o autor:

Com o impresso... não só o leitor é colocado em presença de uma memória coletiva enorme, cuja matéria não é mais capaz de fixar integralmente, mas é frequentemente colocado em situação de explorar textos novos. Assiste-se então à exteriorização progressiva da memória individual; é do exterior que se faz o trabalho de orientação que está escrito no escrito. (1996, p.457).

Entre algumas comunidades indígenas brasileiras a escrita também é usada para feitiçaria, com sua magia e poder. A escrita está igualmente presente nos diários escritos por alguns professores indígenas, como se

⁶ Relatado por Gavazzi, 1994, nas observações sobre sociedade ágrafa em processo de aquisição da escrita.

encontra nos relatos de Gavazzi (1984) sobre suas observações entre o oral e o escrito dos povos Kaxinawá, do Acre. De qualquer modo, parece instigante pensar, como sugere Chartier (1995), em uma espécie de trânsito, uma impregnação entre oral e escrito, mesmo que esta tenha instaurando uma linearidade, uma hierarquia, uma objetividade própria. Observa-se, nos povos de tradição oral que começam a fazer uso da escrita, as marcas da sua tradição oral no escrever, como a gestualidade, a repetição e a fluidez.

O conceito de apropriação desenvolvido por Chartier, indica que as práticas apropriadas sempre criam usos e representações diferentes das intenções de quem as impõe, pois ocorrem reformulações e interpretações de acordo com a cultura ou com a cosmovisão do grupo que está “adquirindo” esse novo bem cultural. Os diferentes usos dos mesmos bens culturais estão enraizados nas predisposições estáveis de cada cultura, sendo um jogo de mão dupla, que torna impossível o controle das formas de apropriação. Podemos assim, concordar com o autor e pensar que a prática da escrita entre povos indígenas também supõe ajustes, combinações, resistências, simultaneamente à existência de coerções, como sugere Chartier.

A noção de recriação desenvolvida por Rosa (1998), aponta a mesma observação: diante do contato com os estrangeiros que os forcem a abandonar seus primeiros vínculos antropocósmicos, os povos indígenas Kaingang recriam a forma de estar ali, recriam narrativas baseadas em seus mitos de origem, para explicar a nova situação vivida pelo grupo. Diante da escrita, há uma apropriação não linear, uma recriação, como pode-se observar em algumas situações de uso da escrita por grupos indígenas. Nos encontros de educadores Kaingang promovidos pelo Núcleo de Educadores Indígenas do Rio Grande do Sul, os representantes de cada comunidade trazem consigo atas de reuniões realizadas anteriormente com seus pares para tomada de decisões. Estas atas são seguidas rigorosamente, inclusive invocadas durante as discussões, consideradas como documentos que amparam decisões. É comum depoimentos que argumentem o valor, quase religioso da ata assinada pelos parentes: *“A decisão da nossa comunidade já esta assinada na ata, agora nós não podemos mudar”*⁷. A escrita tem uma função de registro e em algumas situações assume uma força legal, provavelmente associada às experiências em que o escrito sustentou imposições da sociedade branca. Assim, a apropriação da escrita em comunidades de memória oral é recriação, marcada pelos valores e crenças dessa comunidade. Uma outra situação que ilustra a apropriação singular e criativa é relatada por Gavazzi:

⁷ Registro realizados durante reuniões do Núcleo de Educadores Indígenas do Rio Grande do Sul.

Zé Mateus encostou nos quadris da esposa, durante os momentos mais difíceis das contrações, o seu caderno de anotações, o mesmo que trazia consigo na escola.(...) Soube em seguida que lá estava registrada a oração de Santa Margarida, muito útil para o momento do parto, para evitar problemas à parturiente e à criança. Segundo José Mateus, ele tinha sorte de saber ler e escrever, pois ‘na cabeça não guarda essas coisas e tem gente que não sabe ler e então a mulher pode até morrer. (1994, p.155).

O índio Kaxinawá sabia que na sua antiga tradição as pessoas “tinham tudo na cabeça mesmo”, mas como ele estava apenas no segundo parto, não tinha tido condições para saber de cor, e o texto escrito poderia auxiliá-lo numa situação de uso. Esse também é um fato ilustrativo de uma situação de apropriação singular da escrita, em que tradição oral e escrita se misturam.

O processo acelerado de implementação de escolas nas comunidades indígenas⁸, remete a uma reflexão sobre o processo de ampliação da prática da escrita na vivência de povos que têm como marca profunda a memória de tradição oral. Como lidar com a ambivalente situação a partir da “conquista da escrita” pelos povos indígenas? Como lidar com a suspeita que envolve a escrita, sabendo-se que, em geral, sua prática entre os povos indígenas foi acompanhada por práticas etnocidas? Se a escrita chegou junto com o colonizador, como poderia hoje ser almejada como um instrumento de preservação das identidades e da memória coletiva dos povos indígenas?

Há um processo dinâmico de discussão entre as comunidades indígenas do Rio Grande do Sul, que, a exemplo do que ocorre no norte do país, organizam cursos de formação específica de professores, realizam encontros de estudo e, progressivamente, vêm implementando ações para fortalecer as comunidades indígenas, principalmente na imagem depreciada que os próprios índios têm de si. Percebe-se, hoje uma conjuntura favorável para a produção de memórias junto aos povos indígenas, que se debruçam sobre o passado buscando valores tradicionais que agreguem o grupo em torno de uma identidade mais forte.

A preocupação de construir uma memória e uma história baseada na tradição milenar de cada povo aparece também pela preservação do presente: *“Hoje é comum encontrarmos os professores e alunos com ‘diários’, pequenos cadernos utilizados para registros dos acontecimentos do dia-a-dia, constituindo-se na memória escrita do cotidiano da aldeia”*, conforme observou Gavazzi (1994, p. 152) na comunidade dos Kaxinawá. Naquela aldeia, parte de seus habitantes já se apropriou da escrita e sua utilização guarda relações profundas com a oralidade e com suas tradições

⁸ Desde 1991 a educação escolar dos povos indígenas brasileiros está sob a coordenação do Ministério da Educação, que vem, progressivamente repassando para o âmbito dos Estados o que antes cabia ao Serviço de Proteção ao Índio e a Fundação Nacional do Índio, consecutivamente.

míticas. Os registros escritos (muitas vezes também desenhados) é um auxílio precioso para a preservação da língua. A escrita, para os Kaxinawá, além de registrar fatos do cotidiano, orações, cantos e histórias que já estavam se perdendo, constitui-se, também, num instrumento para recuperar valores tradicionais, valorizar e divulgar a cultura, fortalecer a língua indígena, mas, sobretudo, para preservar sua memória.

Vivemos, nesse início do século XXI, um tempo de proliferação da memória como busca de identidade individual e coletiva, por vezes para enfrentar a febre e a angústia das sociedades atuais. Ulpiano Bezerra de Meneses adverte para esse novo tempo, em que tanto se fala da memória: das mulheres, dos negros, da cidade, dos bairros, etc.

Cresce vertiginosamente o número de museus e arquivos, em contraponto ao decréscimo da memória nacional, talvez atingida pela globalização. *“Se o antiquário, a moda retrô, os revivals mergulham na sociedade de consumo, a memória também tem fornecido munição para confrontos e reivindicações de toda a espécie”*. (1992, p.9). Diante da complexidade que as diferentes nuances que o tema memória suscita, cabe-nos atuar na busca de elementos históricos tendo como fontes a memória também daqueles povos a quem foi negado esse direito, para que se fortaleçam identidades dissidentes das formas de memória impostas e manipuladas, abrindo caminho para a pluralidade, a convivência democrática das diferenças e a equidade social na perspectiva de uma comunidade de memória livre.

Referências Bibliográficas

- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T.A.Queiroz, 1983.
- BOTTÉRO, Jean e outros. **Cultura, Pensamento e Escrita**. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger. “Textos, impressão e leitura” In. HUNT, Lynn (org.) **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth. **A conquista da escrita: encontros de Educação Indígena**. São Paulo: Iluminuras, 1989.
- FRANCA JR, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas – A Ratio Studiorum**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- GAVAZZI, Renato Antônio. “Observações sobre uma sociedade ágrafa em processo de aquisição da língua escrita”. **Em aberto**. Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

- JANEIRA, Ana Luísa. **O Lugar da memória na História do Conhecimento e na comunidade científica e museológica actual.** Porto Alegre: Pós-Graduação em Psicologia Social/UFRGS, 2001, p.20-40.
- LAVISOLO, Hugo. A memória e a formação dos homens. In: **Ensaio Históricos.** Rio de Janeiro, vol.2, n.3, 1989, p.16-28.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- _____. **Memória-História.** In: ENCICLOPÉDIA EUNAUDI. Volume I, 1984, p.11-50.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.
- MENESES, Adélia Bezerra de. Memória e Ficção. In: Resgate: Revista de Cultura. Campinas, CMU/Unicamp, n.3, 1991, p. 9-15.
- MENESES, Upiano Bezerra de. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. In: Revista do instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo, n.34, 1992, p.9-24.
- PLATÃO. **Fedro.** São Paulo: Martin Claret, 2001.
- RÉBÉRIOUX, Madeleine. Lugares da Memória Operária. In: **O direito à memória: Patrimônio Histórico e Cidadania.** São Paulo: SMC, 1992, p.47-56.
- ROSA, Rogério Réus Gonçalves da. **Temporalidade Kaingang na espiritualidade do combate.** Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: UFRGS/IFCH, 1998.
- SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi.(org.) 2ª ed. **A temática indígena da escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1988.
- SILVA, Márcio Ferreira da. "A conquista da escola: educação escolar e movimentos de professores indígenas no Brasil". **Em Aberto.** Brasília, ano 14, n. 63, jul/set.1994.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Acre e Roraima, a partir dos seus encontros anuais.** Tese de doutorado, São Paulo, USP/FE, 1997.
- STEPHANOU, Maria. "Problematizações em torno do tema Memória e História da Educação". **História da Educação, ASPHE.** Pelotas, UFPel. v.1, p.145-168, 1997.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Maria Aparecida Bergamaschi é professora de História da Educação e Prática de Ensino de História na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutoranda no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisa em andamento: O Processo de Educação Escolar dos Povos Indígenas no Rio Grande do Sul. Algumas publicações: **Tempo e Memória: o que se ensina na História?** LENSKIJ, Tatiana, HELFER, Nadir Emma. (org.) *A memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, p. 39-51. **Do acaso à intenção em Estudos Sociais**. XAVIER, Maria Luisa M. e DALLA ZEN, Maria Isabel (org) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000, p.111-124.
E-mail: mbergamaschi@edu.ufrgs.br