

"DA LÍNGUA QUE SE TEM À LÍNGUA QUE SE QUER": a educação escolar indígena e sua língua de realização

Waldemar Ferreira Netto*

Desde o Decreto de 26/04/91 e a Portaria Interministerial 559 que atribuem ao Ministério da Educação e do Desporto e às Secretarias Estaduais de Educação, em parceria, a responsabilidade pela Educação Escolar Indígena, esta tem estado em foco por setores da sociedade que, há muito, se afastaram da questão.

Sob a responsabilidade do Estado, a Educação Escolar Indígena tem sido realizada, a partir mesmo dos primeiros jesuítas no Brasil, pelas diversas igrejas que, de uma maneira ou de outra, sempre procuraram reunir evangelização e educação escolar num só propósito. Em alguns raros momentos, neste último século, sobretudo, as iniciativas leigas foram tentativas pontualizadas, concentrando-se, particularmente, nos anos 70 e 80, quando da formação das organizações não-governamentais no Brasil.

Indiferente aos problemas que acompanharam todo o percurso da educação escolar para os índios no Brasil, a questão da língua na qual teriam de valer-se para as práticas instrucionais, de certa forma, o próprio alvo dessas práticas (como na alfabetização), nem sempre foi resolvida de forma unânime e coerente.

Com o Estado sendo solicitado a manifestar-se sobre essa questão, torna-se necessário ponderar sobre os argumentos que sustentam

uma e outra postura, isto é, alfabetização na língua portuguesa, de um lado, e alfabetização na língua materna (indígena), de outro. No caso particular deste trabalho, pretendo ponderar sobre argumentos que me levam a crer que a alfabetização na língua portuguesa, no contexto da educação escolar, é a melhor alternativa a ser realizada, se a educação for uma prática estabelecida desde fora para dentro das fronteiras étnicas do grupo.

De certa maneira, a educação que sempre se propôs para os índios tem estado imersa na imagem do índio ingênuo e portador de uma cultura incapaz de oferecer os subsídios necessários para sua própria manutenção em face da sociedade de origem européia. Os objetivos da educação escolar alternaram-se, por isso mesmo, entre "salvação", "civilização", "integração" e "orientação", desconsiderando os propósitos do interesse indígena na educação escolar. Não se trata apenas de perguntar "Por que o índio quer alfabetizar-se?", mas também, de se perguntar "Como ele quer alfabetizar-se?".

Uma experiência particular que tive na colaboração em dois cursos de formação de professores Waiãpi foi decisiva no sentido de se encontrar respostas para essas questões. O propósito inicial de minha participação nesses cursos era dar subsídios teóricos para o desenvolvimento de uma grafia Waiãpi, a partir das necessidades apresentadas pelos próprios alunos. Nos dois cursos, entretanto, foi grande a oposição a quaisquer atividades numa modalidade escrita da língua tradicional do grupo. Os argumentos contrários fundavam-se sobre três pontos principais:

a) não havia nenhuma espécie de acordo entre os falantes quanto a qualquer padronização de grafia para a língua, à medida que

* Professor da Universidade de São Paulo.

tal procedimento fazia tábula rasa das diferenças dialetais tradicionais;

b) tanto o estudo da língua Waiãpi quanto o seu ensino eram realizados por professores que não a falavam como língua materna, provocando grande variedade de distorções em todos os níveis lingüísticos (fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico, discursivo) que terminariam por imprimir uma variedade indesejável de fala no grupo;

c) só o conhecimento mais aprofundado da língua portuguesa escrita e falada poderia contribuir para uma interação mais equilibrada entre o grupo Waiãpi e as sociedades regional e nacional.

Parecem-me claros o propósito da alfabetização e a maneira pela qual ela deveria realizar-se: restabelecer o equilíbrio, em pontos-chave, com as sociedades regional e nacional, por meio do acesso a uma forma de transmissão de conhecimentos própria do grupo com a qual os Waiãpi fazem fronteira, da maneira específica em que ela se manifesta, qual seja, a língua portuguesa grafada no alfabeto romano.

Esse argumento, por si só, teria sido suficiente para que eu passasse a defender a alfabetização na língua portuguesa no contexto escolar já referido. Entretanto, a compreensão dos processos de aquisição da escrita, depreendidos por Ferreiro e Teberosky (1980, p.241), permite verificar que a passagem da escrita icônica para a simbólica, isto é, do desenho representativo para a representação da palavra, da sílaba e do fonema é o resultado de uma intensificação da atividade metalingüística de contemplar, analisar

e comparar o sinal da língua, extraída ela própria de seu contexto, numa simulação de uso que permite sua manipulação.

A esse respeito, é possível distinguir duas formas de pensamento: o discursivo e o mítico (Cassirer, 1976, p.41). No caso do pensamento discursivo, o homem, numa atitude contemplativa, afasta-se da realidade da qual emerge, para, analítica e sinteticamente, extrair dela idéias e leis gerais. No caso do pensamento mítico, "a realidade externa não é simplesmente vista e contemplada, mas se impõe ao homem na sua crua imediatez, causando emoções de medo ou de esperança, de terror ou de desejos satisfeitos e libertos" (idem, p.61). No pensamento discursivo, o signo é arbitrário; no pensamento mítico, o signo é intrinsecamente ligado a seu próprio referente. Entre o nome e a coisa nominada, nesse último caso, estabelece-se uma relação metonímica que determina ser o nome uma parte da coisa. A palavra, desse ponto de vista, pode ser tomada como um fluir espontâneo, inerente à própria natureza das coisas a que se refere.

A língua materna diferencia-se (Bakhtin, 1981, p.100) da língua estrangeira por aspectos muito semelhantes: a língua materna "é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum segredo". A língua estrangeira, entretanto, ele associou às línguas mortas:

Uma língua morta apresenta-se claramente como uma língua estrangeira para o lingüista que a estuda. Por isso é impossível afirmar- que o sistema das categorias lingüísticas constitui o produto da reflexão epistemológica do locutor de um a língua dada. Não se trata de uma reflexão

sobre a percepção que o locutor nativo tem de sua própria língua trata-se, antes, da reflexão de uma consciência que luta para abrir caminho no mundo misterioso de uma língua estrangeira (idem, p.98).

Ele continua seu raciocínio estabelecendo, ainda, uma nova analogia, que é a da língua *morta-escrita-estrangeira*. Essa língua, críptica por sua própria natureza, resulta de um processo de reflexão consciente sobre um dado materialmente insensível à primeira vista, mas ao qual é possível aproximar-se para atingi-lo pela reflexão:

Na língua materna, isto é, precisamente para os membros de uma comunidade lingüística dada, o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados. No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a "sinalidade" e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua (idem, p.94).

Para Bakhtin, portanto, a língua só se permite organizar como sistema se, paradoxalmente, for críptica e desconhecida, isto é, ainda não servir para os propósitos básicos de quaisquer atividades humanas de linguagem. O falante nativo, segundo ele, não tem consciência da materialidade do sistema. Para o falante, sua língua materna é formada só de idéias, só de emoções:

não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis (idem, p.95).

A língua materna, entretanto, pode transformar-se em língua estrangeira ou em língua morta, bastando para isso considerá-la

pelo mesmo ponto de vista; como o faz o lingüista que "estuda as línguas vivas como se fossem mortas e a língua nativa como se fosse estrangeira" (idem, p.105). O afastamento provocado pelo racionalismo permite essa metamorfose, pois, como ele ainda afirma, "configurando o sistema da língua e tratando as línguas vivas como se fossem mortas e estrangeiras, o objetivismo abstrato coloca a língua fora da comunicação verbal" (idem, p.107).

Esse mecanismo de suspensão produz-se pelo "objetivismo abstrato", que se assemelha demasiado ao que Cassirer chamou de pensamento discursivo. Impõe-se, pois, uma analogia primária entre a língua materna e o pensamento mítico, de um lado e, de outro, entre a língua *morta-escrita-estrangeira* e o pensamento discursivo. Bakhtin considerou, no primeiro caso, que "o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto" (idem, p.104) e, no segundo, que "a língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino" (idem, p.108).

Scribner e Cole lembraram que há três formas tradicionais para se classificar a transmissão de conhecimento entre gerações de grupos étnicos: a educação informal, a educação formal em ambientes não institucionais e a educação formal da escola. A propósito da educação escolar eles disseram:

nós podemos provisoriamente definir a educação formal como qualquer processo de transmissão cultural que é (i) organizado deliberadamente para desempenhar propósitos específicos de transmissão, (ii) extraído de cópias da vida diária localizada num ambiente especial e levada

a cabo de acordo com rotinas específicas e (iii) feita sob a responsabilidade do grupo social maior (Scribner, Cole, 1973, p.555).

Dos três aspectos básicos dessa definição, é de ressaltar-se o item (ii) que estabelece que a educação escolar seja "extraída de cópias da vida diária e localizada num ambiente especial". Esse fato, necessariamente, implica isolar o próprio educando do meio no qual terá de inserir-se tão logo esteja preparado para isso. Extrair "cópias da vida diária", por sua vez, implica aprender por simulação do contexto; a escola recria a natureza, a sociedade e as relações que se estabelecem entre elas. O ambiente especial da escola formase de cenários diversos em que todos simulam papéis provisórios e arbitrários que desaparecem tão logo se abandone esse ambiente.

A educação informal é a transmissão de conhecimentos pela vida diária, em que não há ambiente especial nem simulações da realidade:

Tal educação é chamada informal porque ela ocorre no curso das atividades do mundo adulto, do qual o jovem toma parte de acordo com suas habilidades. Não há um conjunto de atividades à parte exclusivamente para "educar a criança". As instituições e os processos sociais são estruturados para permitir à criança a aquisição de habilidades, valores, atitudes e costumes básicos, que o comportamento adulto define como apropriados na cultura (Scribner, Cole, 1973, p.555-556).

A educação informal não simula a natureza nem a sociedade, como já disse, mas, ao contrário, ocorre justamente da interação

entre elas e o educando. Os resultados obtidos em cada prática educacional, ou os papéis estabelecidos durante o mesmo processo, não se permitirão abandonar e deverão perdurar como conquistas de habilidade e de personalidade já a partir do momento em que ocorreram.

A educação formal em ambiente não institucionalizado, segundo Scribner e Cole, não se consegue diferenciar com clareza da educação informal. Pela exigüidade de dados descritivos desse tipo de educação, que tinham naquele momento, abandonaram sua análise, questionando apenas se ela é simplesmente uma extensão dos meios de aprendizagem no curso da vida diária ou se apresenta "algo novo". Seria, pois, uma forma intermediária entre a educação escolar e a informal, tendo-se em vista diferir da educação escolar apenas por não se realizar a partir de "cópias da realidade". Nesse tipo de educação, em que se formaria um pajé, por exemplo, não se pode simular a formação de um pajé, ou a realização de uma cura: uma vez instaurado o processo, não se pode retrocedê-lo.

Nesse caso, é possível tomar educação escolar e educação informal como formas básicas de transmissão do conhecimento. Novamente, é possível, também, estabelecer-se analogia entre essas formas e o uso diferenciado da língua que se faz em ambas. Scribner e Cole (1973, p.556) salientaram:

Crianças e adultos estão sempre aprendendo por meio da língua, tanto fora da escola quanto dentro dela. O que é especial na situação escolar é que nela a língua se torna o meio quase exclusivo de intercâmbio de informação.

No ambiente escolar, em que o predomínio é o da simulação, a recriação necessita realizar-se pelos meios próprios para isso. A partir de signos provisórios, cuja arbitrariedade será notável pelo mero abandono da ligação entre as partes que os constituem, é forçoso prever-se o predomínio obrigatório do signo simbólico nesses ambientes, em que a própria língua materna será tomada como tal. Scribner e Cole citaram como exemplo as dificuldades enfrentadas por voluntários do *Peace Corps* quando, numa sala de aula, tinham de dizer que $x+4=7$, se já haviam dito que $x+5=10$. Uma infinidade de exemplos de frases utilizadas em sala de aula, cujo sentido não tem nenhum valor pragmático, poderia ser levantado a partir de livros didáticos, corroborando com a posição de Bakhtin (1981, p.99) a esse respeito:

Originada no processo de aquisição de uma língua estrangeira num propósito de investigação científica, a reflexão lingüística serviu também a outros propósitos, não mais de pesquisa, mas de ensino; não se trata mais de decifrar uma língua, mas, uma vez essa língua decifrada, de ensiná-la. As inscrições extraídas de documentos heurísticos transformam-se em exemplos escolares, em clássicos da língua.

Novamente, dissociam-se língua e realidade, o que, conforme já se pôde ver, ocorria na palavra do pensamento discursivo. A escola é o local do pensamento discursivo por excelência; é o ambiente em que a palavra definitivamente se distancia de sua carga referencial, permanecendo como código capaz de simular funções de linguagem, sem exercê-las de fato. Scribner e Cole (1973, p.557) afirmam a esse respeito:

Uma parte significativa do aprendizado escolar pode ser vista como o processo de tornar competente no uso de vários sistemas de símbolos desse tipo. Uma grande parte da atenção é dedicada a ensinar à criança novas técnicas para o processamento de informação (tais como ler, escrever, "figurar", por exemplo) que mediarão o aprendizado posterior.

Torna-se clara a ênfase que recai sobre o código. No caso da fala, a língua materna terá de perder seu vínculo com a realidade circunstancial, para tornar-se um jogo de sinais, cujas regras foram definidas a partir do estabelecimento das categorias controladas e controláveis e da extração de leis gerais do pensamento teórico-discursivo. Scribner e Cole (1973, p.557) assim ilustraram a educação escolar:

Essa tendência em tratar uma extensa classe de problemas como exemplos de alguma classe ou regra geral é um excelente exemplo do que se referiu como um sistema de aprendizagem funcional.

A educação escolar deve, portanto, isolar-se da língua materna enquanto veículo condutor só de idéias e de emoções, cuja materialidade não se permite apreender senão após tratá-la como fosse um código desconhecido. Para a escola, as palavras não podem ater-se de maneira definitiva a seu próprio referente, senão por uma ligação tênue entre ela e a coisa nominada. Estabelecem-se os valores a partir de padrões determinados *ad hoc*, e apenas como simulações, incompatíveis com a concretude da realidade sensível dos educandos, em que os nomes e as coisas se confundem num único todo, desde muito antes do momento de sua

enunciação. E esse todo, bem como suas partes, se permitem explicar apenas por um discurso alheio ao racionalismo abstrato da educação escolar. Nesse discurso não há representação possível, pois a palavra é ela própria o fato que se imaginaria representar, seus valores são absolutos *ab origine*. Muito embora categorizações diversas se verifiquem, segundo os falantes, elas apenas acompanham os fatos categorizados e não resultam de operações complexas de análises e de sínteses da realidade. São herdadas prontas, como o afirmou Saussure, e assim permanecem, sofrendo alterações apenas no curso de sua história.

O processo alfabetizatório a que se submete um grupo, para o qual a palavra é a fala espontânea e imaterial, cujos signos icônicos evocam por si só seu referente, pressupõe a consciência do sinal e de suas normas específicas de uso.

Como conseqüência de tudo o que já se disse, é possível estabelecer-se dois grandes grupos. O primeiro, sob o rótulo de "pensamento mítico", engloba a língua materna, a aprendizagem informal, a relação não arbitrária entre o nome e a coisa referida, as primeiras etapas do processo de aquisição da escrita, dentre outras. O segundo, sob o rótulo de "pensamento discursivo", engloba as línguas estrangeiras, a aprendizagem escolar, a arbitrariedade do signo, a simulação da realidade, etc. *Grosso modo*, é de se pensar que, ao se propor uma "escola" ou uma "educação" indígena ou para o indígena ou pelo indígena, etc, haver-se-ia de reunir ambas as formas de pensamento num mesmo ambiente, distribuídas entre professores e alunos, de modo que estes se dispusessem a praticar a discursiva, ou parte dela.

A se tomar a argumentação Waiãpi como base do estabelecimento da educação escolar em língua portuguesa para o grupo, deve-se

notar que o grupo tem o fito na aquisição de habilidades cognitivas ainda mais isoladas do contexto nacional brasileiro do que a escola pública tem condições de oferecer. Desprovida de seus fins mais genéricos, a escola terminaria por tornar-se a sua própria negação, pois seria uma escola sem conteúdos, bons ou maus: uma seqüência de treinamentos em jogos simbólicos abstratos que não manteriam qualquer relação com a realidade. No entanto, extrair um traço do conjunto das atividades tradicionais do grupo, para tratá-lo à maneira de jogo simbólico, como se faz na escola, com a língua, com a Matemática, com a Geografia, por exemplo, pressuporia ter de tratá-lo desvinculadamente de suas origens e das relações íntimas que esse traço mantém com os demais traços compartilhados pelo grupo. Assim, o uso da língua tradicional, no contexto da aprendizagem formal, condicionaria seu uso a esses jogos simbólicos escolares.

Como já se viu, a escola é o espaço próprio do pensamento discursivo e da língua estrangeira. Esta, por sua vez, não se vincula às origens do grupo nem se submete a relações com os outros traços culturais. Ela é apenas um dos jogos simbólicos escolares, uma simulação de fala, que eventualmente pode ser usada com a sociedade nacional e regional. Educação formal e educação informal realizam-se distintamente em ambientes específicos. Ainda que esta possa prescindir daquela, o conhecimento escolar pode ser complementar ao conhecimento transmitido no interior do grupo. Ao contrário, ao se tentar formalizar traços desse comportamento, como no caso da língua, corre-se o risco já alertado por Gnerre (1991, p. 108-109):

o modelo de língua escrita que é assumido, em geral, é aquele da modalidade expressiva das línguas européias.

que (...) fica mais longe das modalidades e gêneros expressivos próprios da oralidade. Desta forma realiza-se o tipo talvez mais sutil de dominação: a de chegar a convencer os dominados de que sua língua pode (e deve) ser utilizada à imagem e semelhança dos dominadores. (...) A tentativa é a de transferir para a língua nativa, de tradição oral, as macromodalidades discursivas encravadas em algumas variedades escritas e em alguns gêneros comunicativos elaborados através dos séculos em algumas línguas européias, e também o desejo ou a ilusão de codificar o mundo na forma mais "exata" possível.

Nesse caso, será fundamental estabelecer-se que os ambientes de uso próprios de cada uma dessas línguas definem as suas formas de pensamento, a fim de se evitar que a língua materna se torne um arremedo da língua portuguesa, alheia às necessidades de seus falantes e padronizada conforme propósitos diversos de seu grupo de origem.

Fishman, ao estabelecer o conceito de *di-ethnia* como contrapartida étnica da diglossia, isto é, a institucionalização social do biculturalismo, por sua vez, contrapartida do bilingüismo, chama a atenção para o fato de que seu aparecimento e manutenção estão condicionados a ambientes de usos específicos e Complementares.

Dois conjuntos de comportamentos e de identidades culturais devem estar em distribuição complementar e fortemente compartimentalizados, bem como suas contrapartidas, os usos da língua, caso estejam para constituir algo mais do que arranjos transicionais. (Fishman, 1980, p.11)

A formação de uma escola em que não se confundam traços específicos do pensamento discursivo com os do pensamento mítico vem ao encontro da complementaridade presente na noção de *di-ethnia* proposta por Fishman. Ferguson descreveu um vínculo bastante estreito entre a variante/língua (cf. Fishman, 1967) e a educação formal. Na definição que apresentou para "diglossia", reportou-se à variante H como:

altamente codificada (muitas vezes gramaticalmente mais complexa), a variedade superposta [é] veículo de um grande e respeitado conjunto de literatura escrita, tanto em um período anterior quanto em outra comunidade de fala; é aprendida prodigamente pela educação formal e é usada para muitos propósitos da escrita e da fala formal, mas não é usada por qualquer setor da comunidade para a conversação ordinária (Ferguson, 1959, p.336).

Muito embora seja possível questionar a maior complexidade dessa variante/língua, o uso diferenciado de língua, de H (*High*) na escola e de L (*Low*) fora dela, implicaria no estabelecimento das condições para o que Fishman chamou de bilingüismo com diglossia:

uma comunidade satisfatoriamente grande e complexa, na qual os membros tenham à sua disposição ambas as séries de papéis compartimentalizados bem como acesso imediato a esses papéis (Fishman, 1967, p.32; grifos do autor).

Assim, para os distintos papéis determinados pela comunidade, distribuem-se suas próprias línguas. Os padrões comportamentais desses papéis envolveriam, pois, a própria língua utilizada.

Ao extrapolar para a identificação desses papéis sociais com etnias diferenciadas, que deveriam coexistir num mesmo grupo étnico, o que poderia parecer incoerente, Fishman cuidou de dizer que tais fatos são realmente raros, mas podem ocorrer quando há um apoio institucionalizado para isso, determinado a partir da própria comunidade:

Dessa maneira, exatamente como uma comunidade não pode manter duas línguas sobre uma base estável (após três gerações), se elas estiverem ambas sendo usadas nas mesmas funções sociais, pois o bilingüismo (diglossia) social estável depende de uma compartimentalização sociolinguística funcional institucionalmente protegida, também a coletividade etnocultural não pode manter duas culturas sobre uma base estável, após três gerações, se elas estiverem, ambas, implementadas na mesma função social (família, amizade, conversação, educação, religião, etc), pois o multiculturalismo social estável depende da compartimentalização etnocultural institucionalmente protegida (Fishman, 1980, p.13).

Ao se tomar a escola como um espaço institucionalizado requerido pelo próprio grupo, é possível imaginar-se que uma situação de diglossia e de *di-ethnia* poderia formar-se, de maneira a não comprometer a especificidade étnica. O grupo, como um todo, teria acesso ao pensamento discursivo, quando e como desejasse, a partir dos instrumentos comuns da educação formal. Fishman, ainda, salientou dois fatos que poderiam estabilizar uma situação de biculturalismo:

a) não integrar as duas culturas envolvidas, mas mantê-las separadas num estado de tensão, frente a frente uma da outra, isto

é, a compartimentalização ser reconhecida como necessária de tal maneira que o mundo externo não se intrometa (...) sobre o "mundo interno";

b) não aceitar ou implementar a "outra cultura" em sua totalidade mas, antes, implementá-la seletivamente e em domínios particulares, bem como mantê-la em distribuição complementar com seu próprio controle de H e L (idem, p. 12-13; grifos do autor).

Chamam a atenção (i) a necessidade de se manter um estado de tensão entre os grupos em contato, (ii) a não intromissão externa na vida do grupo, (iii) a seleção dos itens a serem introduzidos e (iv) a distribuição deles nos domínios H e L, determinados pelo próprio grupo.

Uma situação de tensão étnica na fronteira entre a maioria dos grupos indígenas no Brasil e a sociedade nacional brasileira é bastante evidente e pode ser verificada na maior parte da literatura etnológica e indigenista voltada para essa questão. Tem sido, aliás, a tônica das propostas de Educação Indígena no país.

O segundo item reporta-se especificamente à maturidade que deve ser alcançada pela sociedade nacional para conviver com o estado de tensão referido. Dumont reportou-se a essa maturidade quando, ao tentar compreender o sistema de casta da Índia, alertou seus prováveis leitores:

Entende-se que o leitor pode recusar-se a sair de seus próprios valores, pode afirmar que para ele o homem começa com a Declaração dos Direitos do Homem e condenar pura e simplesmente o que se afasta dela. Ao fazê-lo, ele com

certeza marca estreitos limites para si, e sua pretensão de ser "moderno" fica sujeita à discussão não apenas de fato, mas também de direito. Na realidade, não se trata aqui, digamo-lo de maneira clara, de atacar os valores modernos direta nem sinuosamente. Eles nos parecem, aliás, suficientemente garantidos para que tenham algo a temer em nossas pesquisas. Trata-se apenas de uma tentativa de apreender intelectualmente outros valores (Dumont, 1992, p.50; grifos do autor).

O princípio básico da não interferência, como forma de se deixar ser, pode vir a atingir os tabus mais bem estabelecidos da sociedade nacional, por exemplo, escravidão, machismo, infanticídio, racismo, suicídio coletivo, dentre muitos que se conhece ou que se conhecerá. A insistência na "conscientização pela escola", ou a "alfabetização na língua materna", se rejeitada pelo grupo alvo desses propósitos, fere justamente esse ponto que permite ao grupo salvar-se dos deslocamentos indevidos de papéis, que resultariam na destruição da compartimentalização preconizada por Fishman.

No caso do item (iii), a seleção realizada pelo próprio grupo indica a perfeita consciência da institucionalização necessária para a complementaridade na distribuição das formas de pensamento entre as atividades. A alfabetização na escola, segundo os padrões que eles reconheceram como necessários, na língua que lhes pareceu mais adequada para isso, constituem o conjunto (pelo menos no caso da escrita) dos traços selecionados da etnia com a qual fazem fronteira e desejam estabelecer algumas trocas.

O último item, por sua vez, é justamente a distribuição dos traços adquiridos nos papéis que lhes convêm.

Seja como for, a participação da sociedade nacional, ainda que na sua parcela mais bem intencionada no sentido de garantir a coexistência desses grupos, deve limitar-se ao fornecimento dos traços requeridos. Muito embora, pela reflexão crítica própria do pensamento discursivo possa-se vir a suspeitar de um desastre étnico iminente, cuja causa acredita-se que seja o comportamento do grupo, será a própria diversidade étnica a advertência da inadequação de valores projetados e desejados para a cultura do outro.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2.ed. Trad. por Michel Lahud e outros. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARTH, F. Introduction. In: BARTH, F. (Ed.). *Ethnic groups and boundaries: the social Organization of culture difference*. Oslo: Scandinavian University Books, 1969. p.9-38.
- CASSIRER, E. *Linguagem, mito e religião*. Trad. por Rui Reininho. Porto: Rés, 1976.
- DUMONT, L. *Homo hierarchicus: o sistema das castas e suas implicações*. Trad. por Carlos Alberto da Fonseca. São Paulo: EDUSP, 1992.
- FERGUSON, CH. Diglossia. *Word*, v.15, n.1, p.325-340, 1959.

FERREIRA NETTO, W. *Os índios e a alfabetização: aspectos da educação escolar entre os Guarani do Ribeirão Silveira*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) — USP.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 2.ed. México: Siglo Veinteuno, 1980.

FISHMAN, J.A. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, v.23, n.2, p.29-38, 1967.

_____. Bilingualism and biculturism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v.1, n.1, p.3-15, 1980.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. Z.eà. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SCRIBNER, S., COLE, M. Cognitive consequences of formal and informal education. New accommodations are needed between school-based learning experiences of everyday life. *Science*, n.182, p.553-559, 1973.