

O que quer a Lingüística e o que se quer da Lingüística
= A delicada questão da assessoria lingüística ao movimento indígena =

Gilvan Müller de Oliveira
UFSC

O texto aponta para o fato de que o compromisso do lingüista envolvido com sociedades indígenas não pode ser, ao contrário da crença muito generalizada, o de elaboração de *descrições* das línguas indígenas, já que as descrições não são essenciais ao processo de criação de tradições escritas para línguas antes ágrafas.

Como lingüista e assessor de projetos de educação escolar indígena, mais especificamente em cursos de formação de professores indígenas, desde 1991, acredito que minha contribuição maior a esta mesa está em discutir o papel dos assessores dos projetos de educação escolar indígena em geral e o papel dos lingüistas em particular, o que, acredito, acabará tendo uma série de repercussões interessantes para o tema *Ação Pedagógica e Alteridade*.

A discussão do papel da assessoria à escola indígena e, em particular, aos cursos de formação de professores indígenas é fundamental porque temos observado a tendência de a assessoria se tornar muito forte, muito determinante no desenrolar dos fatos, a tendência de se associar de forma permanente ao projeto político-pedagógico de um povo indígena, de tal maneira que passa a ser difícil distinguir o que é o projeto do povo tal e o projeto do assessor (religioso, antropólogo, educador ou lingüista) fulano de tal.

Ambas as coisas se confundem: povo indígena e assessoria tem seus destinos fortemente associados, quase como se se tratassem de uma coisa só. Há o perigo de que o projeto do assessor não deixe espaço para o projeto do povo indígena. O efeito disso é que, em muitos casos, a saída da assessoria, seu desligamento do trabalho por uma razão ou por outra, leva à descontinuidade dos projetos. Quando o projeto não é o do assessor, mas o do povo indígena, os fatos mostram o exemplo contrário: o assessor deixa o trabalho e ele continua, desenvolve-se em direções inesperadas, adquirindo uma nova qualidade.

Em seu texto "A conquista da escola: educação escolar indígena e movimento de professores indígenas no Brasil" (1993) o antropólogo Márcio Ferreira da Silva chama nossa atenção para a impressão de uma liderança indígena sobre as assessorias, o professor Baniwa Gersen dos Santos Luciano. Ele comentava em debate ocorrido em 1991: "*Quem tem poder no Congresso Nacional, os parlamentares ou seus assessores? Será que os assessores dos não-indios têm tanto poder quanto os nossos?*"

Tomando como exemplo o caso dos lingüistas, que conheço melhor, gostaria de argumentar que muitas das justificativas dadas por esses profissionais para o trabalho com as línguas indígenas têm compromisso muito maior com a tradição da própria disciplina do que

com as necessidades dos professores indígenas e dos projetos que os contratam. Quero dizer com isso, que a forma de atuação do lingüista em projetos de educação indígena, a forma como enxerga suas responsabilidades e tarefas pode ser mais prejudicial do que benéfica para o projeto político-pedagógico dos povos indígenas.

É claro que não se trata aqui de analisar o trabalho individual deste ou daquele lingüista. Isso não teria nenhuma função. Trata-se de verificar de que maneira um *modus operandi* bastante generalizado, decorrente de um conjunto de crenças que circulam nos meios lingüísticos brasileiros, tem produzido um certo tipo de atuação como assessoria.

Nesse sentido, gostaria de comentar, também, que esse conjunto de crenças antes aproxima os lingüistas brasileiros que os diferencia entre si. Ou seja: trata-se de uma compreensão muito comum, muito generalizada, decorrente, entre outras razões, do fato de que, na origem da formação do campo de “lingüística indígena” no Brasil está o Summer Institute of Linguistics, o SIL, hoje abreviatura de “Sociedade Internacional de Lingüística”.

Muitos lingüistas acreditam que seu papel está em *descrever as línguas indígenas* e que essa *descrição*, materializada (ou não) nos instrumentos lingüísticos dela decorrentes (alfabetos, ortografias, gramáticas, dicionários, e outros), é fundamental para as escolas indígenas. Sua atuação nos projetos educacionais está intimamente ligada com essa crença: muitos crêem que seu papel está em fazer um alfabeto para a língua, em desenvolver uma ortografia unitária para ela, em instrumentalizar uma gramática da língua e em treinar os professores indígenas (até recentemente chamados “monitores indígenas”, em posição subalterna aos professores brancos) em discussões sobre a gramática da sua língua, em geral em uma perspectiva comparada. Isto é, crêem ser seu papel promover o conhecimento meta-lingüístico dos professores indígenas, conhecimento este que é definidor do seu próprio domínio e campo de formação. Essa prática é relativamente comum, sendo executada de sul a norte do país. Crêem, finalmente, que esses passos têm que ser dados previamente à constituição da língua indígena como língua escrita.

Em “As Línguas não têm Donos”, Wetzels (1997:5) argumenta que o lingüista “tem um débito em relação à sociedade da qual ele é membro” e que tarefa fundamental do lingüista brasileiro seria a de *descrever* as línguas indígenas, muito mais do que se envolver na produção da chamada “lingüística teórica”. Acredita, como muitos outros lingüistas que pensam sobre essa temática, que a descrição é essencial para que os indígenas possam adquirir a escrita em sua própria língua:

Furthermore, especially for the tribes that are in regular contact with the Brazilian civilisation, the availability of a standard transcription of their language will permit them to acquire literacy in their own language, fortifying group identity and self-esteem, and also allow a solid bilingual education (Wetzels, p. 15)

(Além disso, especialmente para as tribos que estão em contato regular com a civilização brasileira, a disponibilidade de uma descrição standard da sua língua permitirá a eles adquirir a escrita na sua própria língua, fortificando a identidade grupal e a auto-estima, e também propiciará uma sólida educação bilíngüe)

Evidentemente que a “literalização” de uma língua antes ágrafa, isto é, a sua transformação em língua escrita, tem sido vista por amplos setores que atuam na área de educação escolar indígena como intimamente associada ao empreendimento escolar. A possibilidade de uma escola sem a língua escrita é fato difícil de conceber para a maioria dos pessoas que trabalham com educação - indígena ou não - embora seja um empreendimento logicamente possível. Faz parte do pensamento majoritário a indissociabilidade entre escola e escrita, como é a prática no mundo dito ocidental.

Nesse sentido, praticamente todos os setores envolvidos com educação escolar indígena no Brasil hoje têm uma visão positiva da escrita das línguas indígenas: não conheço ninguém atuando nas assessorias aos projetos que tenha uma crítica articulada e uma proposta alternativa à concepção de que é preciso instrumentalizar as línguas indígenas enquanto línguas escritas para o seu funcionamento escolar. Vamos aceitar, então, provisoriamente, esse fato como positivo, para não iniciarmos outra linha de argumentação antes de terminarmos a primeira. Deixemos para discutir essa questão com mais detalhe em outra oportunidade.

As descrições lingüísticas não são, entretanto, ao contrário do que se quer fazer crer, *conditio sine qua non* para a constituição das línguas indígenas como línguas escritas, como também não o foram, num certo sentido, para as línguas européias.

A constituição dessas línguas minoritárias como línguas escritas - sempre considerando que isso tenha sido uma deliberação, a expressão da vontade de uma dada comunidade e não uma imposição ou um “hábito” - tem que se fazer paulatinamente pelos próprios professores e alunos indígenas. A padronização da língua escrita - sua normatização - será o resultado e não a causa do processo de criação da tradição escrita.

Quero argumentar que não é a descrição de línguas nos moldes tradicionais a principal responsabilidade dos lingüistas junto aos projetos de educação escolar indígena, e isso por duas razões:

Em primeiro lugar porque o desenvolvimento de uma tradição escrita não depende de haver uma formalização prévia da gramática, nem mesmo de haver uma ortografia unificada, e muito menos de haver uma norma lingüística escrita fortemente fixada.

Em segundo lugar porque essa concepção que ora critico institui o lingüista em um papel demasiadamente forte no processo e o professor indígena em um papel demasiadamente fraco, quando na verdade precisamos inverter as posições. Os professores indígenas não podem ocupar o papel de “informantes”, nem de pessoas que simplesmente vão homologar ou não um trabalho - o do lingüista - que, para eles, se configura como uma espécie de “caixa preta”: um conhecimento que, para além de vir de fora e não ser dominado pelo grupo, ainda conduz os desenvolvimentos da prática pedagógica com as línguas através de uma racionalidade técnica que dá a impressão de ser a única correta ou possível e que funciona como fator limitante das experiências humanas historicamente possíveis.

Voltemos ao ponto primeiro para explicitar melhor o que quero dizer quando afirmo que as descrições lingüísticas não são condição necessária para o desenvolvimento de tradições escritas.

A nossa própria experiência histórica, para citarmos um exemplo importante, contradiz essa crença, porque primeiro desenvolvemos uma tradição escrita na língua portuguesa, para só depois aparecerem as tentativas de formalização da língua ou de uma variedade da língua escrita - a norma - em forma de gramática. A padronização ortográfica é ainda muito posterior e foi uma das últimas coisas alcançadas pelas línguas européias na sua história de escrita. Não quero com esse argumento, naturalmente, dizer que as línguas indígenas seguirão esse caminho percorrido ao longo de vários séculos pela língua portuguesa, ou que a língua portuguesa seja um padrão a seguir: cada língua está inserida num contexto histórico determinado e, além disso, pela própria consciência que temos hoje sobre as línguas e seu papel identitário, o poder de intervenção, seja externo, seja dos próprios usuários do idioma, sobre sua forma e conteúdos, tende a ser muito maior e a acelerar certos passos. No entanto, ver o que aconteceu com a língua portuguesa nos ajuda a relativizar a ordem das necessidades para o surgimento de línguas escritas.

Os primeiros documentos escritos em Língua Portuguesa de que temos notícias datam do final do século XII e do início do século XIII. Nos séculos XIII, XIV e XV Portugal conheceu um rico e rápido desenvolvimento na área da escrita, seja através de uma florescente atividade literária que chegou até nós pelos cancioneiros medievais, seja através de uma intensa atividade de escrita para fins funcionais os mais variados, o que chamariamos hoje de escritos burocráticos.

A primeira gramática da Língua Portuguesa, entretanto, data de 1536, quase na metade do século XVI portanto, e foi escrita por Fernão de Oliveira. A segunda é a gramática de João de Barros de 1540. A Língua Portuguesa, então, funcionou como língua escrita por mais de trezentos anos sem que instrumentos lingüísticos de formalização e normatização intercedessem no processo. A gramática de Fernão de Oliveira, aliás, nem tinha o objetivo de possibilitar ou conduzir ao desenvolvimento da escrita - isso nem passaria pela sua cabeça, já a que a escrita existia e florescia independente dela - e sim o objetivo de mostrar o quão a Língua Portuguesa era semelhante ao Latim, numa época em que essa semelhança significava prestígio e na qual esse prestígio era importante para assegurar aos Estados sua independência e poder político. Cito, da obra *Linguagem, Escrita e Poder* (1987), de Maurizio Gnerre o seguinte trecho:

Somente com o começo da expansão colonial ibérica, na segunda metade do século XV, e com a estruturação definitiva dos poderes centrais dos estados europeus, os moldes da gramática greco-latina (segundo a tradição de sistematização de Dionísio da Trácia) foram utilizados para valorizar as variedades lingüísticas escritas, já associadas com os poderes centrais e/ou com as regiões economicamente mais fortes. (Gnerre, 1987, 9)

A normatização ortográfica da língua escrita, isto é, o estabelecimento de que cada palavra só pode ser escrita de uma forma, de que há uma relação unívoca entre uma palavra e

a forma de escrevê-la, é um fato do século XIX, não só para o Português, mas também para a maioria das línguas europeias. Faz pouco mais de cento e cinquenta anos que temos uma ortografia no sentido estrito do termo. Ou seja, o Português funcionou como língua escrita durante seiscentos anos antes de uma fixação ortográfica mais rígida.

Tenho trabalhado em um projeto de edição dos documentos manuscritos originais do período colonial de Santa Catarina - 1703 a 1830 -, para citar um exemplo, e vejo cotidianamente que nesses documentos - como a correspondência do governador da Capitania, processos judiciais e ofícios de diversos órgãos, entre outros - a ortografia das palavras era flutuante: ora escrevia-se tal palavra de uma forma, ora se escrevia de outra, frequentemente no mesmo texto, sem que isso prejudicasse em nada a compreensão ou a funcionalidade dos escritos.

Convém lembrar aqui a diferença entre *alfabeto* e *ortografia*: alfabeto é o conjunto de letras que pode ser usado para escrever uma língua dada; um conjunto de símbolos que apanha o principal das distinções fonético-fonológicas (mais fonológicas que fonéticas, embora não exclusivamente) daquela língua. Ortografia, por outro lado, como o nome já diz, "escrita correta", refere-se a um outro fato, relativamente moderno na história das línguas escritas, que é a convencionalização da forma de escrita de cada palavra, além da convencionalização de outros procedimentos gráfico-textuais.

Sem um livro de gramática e sem uma ortografia fixa, é bom lembrar, a Língua Portuguesa chegou ao período que os historiadores do idioma chamam de 'Período Clássico'. Portugal, com o uso da sua língua escrita, construiu seu Império em quatro continentes. Não lhe fez falta a padronização ortográfica para a utilização eficiente de sua escrita. Gostaria de lembrar, com Bakhtin, que

Os criadores - iniciadores de novas correntes ideológicas - (...) [não] sentem necessidade de formalizar sistematicamente. A sistematização aparece quando nos sentimos sob a dominação de um pensamento autoritário aceito como tal. É preciso que a época de criatividade acabe: só aí é que então começa a sistematização-formalização: é o trabalho dos herdeiros e dos epígonos dominados pela palavra alheia que parou de ressoar. A orientação da corrente em evolução nunca pode ser formalizada e sistematizada. Esta é a razão pela qual o pensamento gramatical formalista e sistematizante desenvolveu-se com toda plenitude e vigor no campo das línguas mortas e, ainda, somente nos casos em que essas línguas perderam, até certo ponto, sua influência e seu caráter autoritário sagrado. A reflexão lingüística de caráter formal-sistemático foi inevitavelmente coagida a adotar em relação às línguas vivas uma posição conservadora acadêmica, isto é, tratar a língua viva como se fosse algo acabado, o que implica uma atitude hostil em relação a todas as inovações lingüísticas [e diríamos, também às variedades {n. do autor}] (Bakhtin/Voloshinov, 1979, p.89)

Tenho visto professores indígenas discutirem durante anos a necessidade de reformas na escrita, a conveniência de alterações no alfabeto, buscando a fixação de uma ortografia unificada, auxiliados por assessorias lingüísticas. Essa discussão tem, para alguns grupos mais que para outros, tomado muito tempo dos professores indígenas

Enquanto isso, enquanto nutrimos eternamente esse tema, deixamos - professores indígenas e assessorias - de encaminhar o principal: o desenvolvimento de tradições escritas nas línguas indígenas. A questão é muito simples: se a escrita e o seu ensino na escola devem fazer algum sentido para as comunidades indígenas, é preciso que a escrita exista fora da escola, isto é, é preciso que existam materiais escritos circulando nas línguas indígenas, é preciso que esses materiais escritos sejam expressão de interesses de leitura, de aprendizado, de lazer, de informação das populações indígenas.

Senão, o ensino da escrita será como o é para nossa população pobre, urbana ou rural: de pouca valia, porque não é um instrumento para um projeto próprio, uma vez que estão de antemão alijados da posição de produtores de textos escritos com potencialidade de circulação, fato essencial para a visualização do objetivo de ler e escrever.

Enquanto discutimos a reforma do alfabeto, a fixação da ortografia, deixamos de prestar atenção ao desenvolvimento, *agora*, dessas tradições escritas. Há hoje, depois de tantos anos de educação escolar indígena, pouquíssimo material significativo escrito nas línguas indígenas. Há os Novos Testamentos dos missionários e há as cartilhas, todas absolutamente parecidas entre si, para a alfabetização. Pouquíssimos povos indígenas têm projetos editoriais nas suas línguas, poucos têm um corpo de pessoas que escrevem e publicam com regularidade. O Acre, para citar um exemplo, tem uma experiência interessante de autoria de produção permanente de materiais escritos pelos professores indígenas.

O linguísta tem a obrigação de desfazer esse equívoco: ortografias e normas escritas unificadas são o *resultado* do processo de criação de uma tradição escrita. Não podem ser feitos sem o desenvolvimento, no mais das vezes demorado, de uma tradição escrita, sem o fluxo da historicidade própria que esse desenvolvimento traz consigo, a não ser como um esforço irremediavelmente tecnocrático. E todo agir tecnocrático demanda tecnocratas.

Dado esse raciocínio, modifica-se a ação do linguísta: sua atuação passa a ser muito mais a de elucidação conceitual da reflexão linguística conduzida pelos próprios falantes, que se constituem em pesquisadores das suas próprias línguas. A atuação do linguísta deixa de ser permanente e passa a ser eventual: quando necessário for. Ele deixa de ser o falante instrumentalizado da língua, com cujo povo ele identifica sua carreira - o criador da escrita, o formulador da gramática, o pai do dicionário, - e passa a ser um especialista nos fenômenos linguístico-culturais decorrentes da introdução da escrita em comunidades antes ágrafas.

O pesquisador passa a ser o professor índio que, do seio da sua prática pedagógica, envolvido com as questões aí suscitadas, propõe procedimentos numa ordem que lhe parece adequada e que não precisa de maneira nenhuma seguir aquela preconizada pela disciplina universitária chamada Linguística: primeiro a descrição - fonética, fonologia, morfologia, sintaxe - depois os estudos sociolinguísticos, etc.

Com isso o assessor sofre uma mudança de função: não desaparece, mas sua experiência se dilui. Nem sempre é preciso aumentar, às vezes é imprescindível diminuir nossa ação em determinados lugares para que as coisas andem por si mesmas e para que se garanta que aquele é o projeto dos povos indígenas.

Retorno à citação do início do texto, à fala do professor Baniwa Gerson dos Santos Luciano, que definiu a assessoria adequada ao movimento indígena como uma assessoria qualificada e desinteressada.

Qualificada por conseguir perceber a natureza do trabalho que realiza e, dentro dele, por conseguir, na prática, executar seu trabalho sem sacralizar o conhecimento técnico, homologado pela mais alta instituição do saber na nossa sociedade: a universidade; e desinteressada porque subordinada ao movimento indígena e pronta a aceitar, a qualquer instante, mudanças de rumo e de perspectivas.

Aqui acredito tocar centralmente no assunto alteridade: respeitar a diferença dos povos indígenas é oferecer-lhes aquilo que precisam e querem quando precisam e querem.

Não há nessa argumentação nenhuma retirada do valor do linguísta. Descrever línguas e formular teorias sobre como as línguas funcionam é uma nobre atividade e deve ser estimulada num país com tão poucos especialistas no assunto. Apenas não devemos cometer o equívoco de achar que essas atividades são o compromisso do linguísta com os povos indígenas, que o linguísta é, como diz Wetzels (1997:2), “o mediador entre a cultura da classe dominante e aquela das minorias indígenas oprimidas”. Esse não é o seu papel.

Nesse sentido, é muito elucidativo verificar a contribuição dos linguístas ditos “acadêmicos” aos povos indígenas mexicanos segundo a percepção de Dora Pellicer (1993: 36-7) em um capítulo de “Oralidad y escritura de la literatura indígena: una aproximación histórica” intitulado “Fue entonces cuando las lenguas indígenas pasaron de manos de los misioneros a las de los eruditos”:

No obstante, la labor de los especialistas mexicanos en el mundo académico no tuvo efecto alguno en la legitimación del uso de estos idiomas en el contexto de la nación independiente. Pueden argumentarse varias razones de que ello ocurriera así. Pero una determinante principal es que aparentemente no hubo, por parte de este gremio, tan interesado en descripciones, comparaciones y estudios dialectales, el propósito de lograr, mediante sus conocimientos acumulados, la reivindicación del uso de estas lenguas. Para esa recién constituida intelectualidad mexicana - cuyos miembros, poseedores de una profusa erudición, se mantenían al día de la moderna filología - los idiomas nativos constituyeron un apasionante objeto de estudio, pero nada más. En el terreno ideológico todos ellos compartieron, sin someterlo a discusión profunda, el ideal nacional de una lengua común (...).

A experiência brasileira tem mostrado, em geral, com poucas exceções, ou puro interesse acadêmico pelas línguas indígenas, sem nenhuma espécie de comprometimento político para com os povos indígenas, num comportamento próximo ao que Pellicer aponta para os intelectuais mexicanos do século XIX ou, ao contrário, assessorias linguísticas que se fazem porta-vozes dos interesses indígenas e que acabam, pela sua força e posição, abafando processos próprios de reflexão, substituindo uma racionalidade comunicativa por uma racionalidade técnica desenvolvida pelo Ocidente nos últimos cem anos.

De fato acredito, como diz ainda Wetzels, que “as línguas não têm dono”. Só que para mim, dizer isso tem outro sentido que no texto do autor: estou dizendo que os lingüistas não são donos da língua, que o seu fazer metodológico não é uma garantia de que as coisas devem ocorrer naquela ordem e não noutra, naquela direção e não em outra, porque essas direções e a velocidade da marcha têm que ser deliberadas pelos agentes culturais indígenas envolvidos no processo, e para isso precisamos garantir espaços para a tomada de decisões. Precisamos, de certo modo, nos retirar de cena para propiciar o desenvolvimento de um espaço indígena de formulação de estratégias, essencial a qualquer projeto de autonomia. Nesse sentido, gostaria de ler um trecho de De Certeau sobre a diferença entre *tática* e *estratégia*.

“Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma *exterioridade* de alvos ou ameaças (...) Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar. (...) chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Büllow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem bases para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva”. (De Certeau, p. 100)

Acredito que a nossa retirada dos processos de tomada de decisão significa, antes de mais nada, a retirada da *Razão Técnica* interna às disciplinas universitárias que representamos do lugar de centralidade que ela ocupa para nós e que, no mais das vezes, imputamos ao movimento indígena. Dar espaço para a alteridade significa dar espaço para que a *Razão Comunicativa* ligada à pragmática dos objetivos determinados coletivamente pelo povo indígena em questão, através das suas lideranças - sejam quais forem os processos de representatividade ou de representação tradicionais desses povos - prevaleça sobre as lições da nossa própria experiência histórica, que não têm, como nós sabemos, valor prescritivo para outras comunidades humanas, com outro *ethos* que não o nosso.

Voltamos aqui à ação pedagógica: a assessoria está aprendendo com os povos indígenas a pensar a alteridade. Aos poucos, o confronto com a alteridade, com essa alteridade radical que são para nós - os chamados “ocidentais” - as racionalidades não-ocidentais, obrigar-nos-á a transformar a nossa prática metodológica e profissional.

Quem fica imune, quem passa pela experiência de se confrontar com essa alteridade radical e sai incólume, é porque tem a sensibilidade embotada pelos preconceitos que nossa sociedade criou para justificar a subordinação dos outros povos: impossível não relativizar nosso conhecimento técnico, não passar a descer da sacralização que fazemos de certos procedimentos ditos científicos, impossível deixar de historicizar a nossa experiência. Ao fazê-lo, ao historicizar nossa experiência, nos abrimos para a multiplicidade da experiência humana, expressa nas diferentes culturas com as quais trabalhamos e pelas quais nos engajamos.

Uma crítica metodológica e uma crítica epistemológica estão, portanto, a caminho. Sua autoria será compartilhada: o movimento indígena organizado, com suas demandas e com sua racionalidade, e as assessorias, a serviço desse movimento, com sua capacidade de pensar sobre novas bases, serão agenciadores de profundas repercussões no nosso fazer lingüístico, historiográfico, matemático - enfim, em todas as áreas e, sobretudo, quero crer, na área pedagógica.

Bibliografia

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1978
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo, Scipione, 1990.
- CARDONA, G.R. *Antropología de la escritura*. Barcelona, Editorial Gedisa, 1994.
- DE CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano - Artes de Fazer*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- FAUNDEZ, A. *A expansão da escrita na África e na América Latina*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.
- FRAGO, A. Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- GNERRE, M. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- HAMEL, R. E. "Políticas y planificación del lenguaje: una introducción"
In: Iztapalapa 29 - Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, ano 13, janeiro-julho, 1993, p. 5-39.
- OLIVEIRA, G.M. de e OLIVEIRA, S.M. "Formação de Professores: Um caso de Política Lingüística nas comunidades Kaingáng". I Encontro de Variação Lingüística do Cone Sul. Porto Alegre, 2 a 4 de setembro de 1996 (A sair nos anais do encontro).
- MONTEMAYOR C.(org.). *Situación actual y perspectivas de las literaturas en lenguas indígenas*. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1993, Série Pensar la Cultura.
- PELLICER, D. "Oralidad y escritura de la literatura indígena: una aproximación histórica". In Montemayor, C.(org.), 1993.
- SCHARLAU, B. e MÜNZEL, M. *Mündliche Kultur und Schriftradition bei Indianern Lateinamerikas*. Frankfurt / Main, Campus Verlag, 1986.
- SILVA, M. F. da. "A conquista da escola: educação escolar indígena e movimento de professores indígenas no Brasil". 1993 (s.c.f.)
- WETZELS, Leo. "As Línguas não têm Donos". In: 3º Encontro Nacional de Acervos Literários Brasileiros: Ética e Política de Gestão de Acervos Literários, Porto Alegre, CPGL-PUCRS, de 20 a 22 de maio de 1997 (a sair nos anais do encontro).