

INFÂNCIA HETEROGÊNEA. EDUCAÇÃO HOMOGÊNEA? Cartas de amor em três grupos de crianças mexicanas¹

Sarah Corona Berkin
Universidade de Guadalajara – México

Resumo

O artigo apresenta uma investigação realizada com três grupos sociais de crianças mexicanas em torno à escrita. O resultado da análise de suas cartas mostra a existência de, pelo menos, três apropriações do gênero *carta* relacionado com os três contextos comunicativos dos escritores. A partir da constatação dessas distinções colocadas em ação na escritura, a autora critica a proposta educativa nacional mexicana, em sua modalidade oficial homogênea assim como a educação intercultural. O artigo conclui com uma proposta de política de ensino da escrita e das ferramentas da linguagem.

Palavras-Chave: linguagem; escrita; políticas educacionais

Abstract

The article presents the investigation made on three social groups of Mexican children regarding their writing. The results of the letters' analyses show the existence of at least three assumptions of the gender *letter* related to three communication contexts of the writers. From the confirmation of these differences, which are used in the writing, the author criticizes Mexican national educational plan, both the official homogeneous model and the intercultural education. The work finishes with a suggestion of a teaching policy for writing and language instruments.

Keywords: language; writing; educational policies.

A idéia que atravessa este texto está ligada ao ensino da linguagem como tarefa fundamental para poder viver juntos. Não se trata da proposta dos estados nacionais que vêm na homogeneização da língua a possibilidade de unificar sua população e assegurar sua estabilidade política. Apresento aqui uma pesquisa realizada com mexicanos indígenas e com outros dois grupos de duas distintas classes sociais. Os três grupos têm entre 11 e 14 anos e cursam a educação secundária. Apresento a análise de suas cartas de amor como uma mostra dos distintos usos que fazem do código escrito e do gênero carta. Buscarei relacionar suas ferramentas de comunicação escrita com seu contexto comunicativo e cultural. Para concluir, buscarei relacionar a diversidade de experiências de vida presentes nessas cartas de amor com a reflexão sobre uma educação política para os diferentes.

As cartas de amor

As cartas pertencem a jovens indígenas *wixaritari*², distantes dos meios de comunicação de massa e das práticas comunicativas audiovisuais do mundo moderno. Quando suas cartas foram escritas não havia estradas nem eletricidade e, por isso mesmo, pouco acesso a meios audiovisuais e materiais impressos em geral. Hoje, há uma estrada de terra que liga a capital do estado a essa região, num percurso que dura 20 horas em automóvel, pouco mudando o seu contexto comunicativo. O Segundo grupo de cartas é de mestiços de uma zona suburbana de Guadalajara, praticamente envolta pela zona urbana e habitada por setores de classe média baixa do México e da América Latina. Esses jovens estão habituados a todos os tradicionais meios de comunicação audiovisual, embora a escrita não seja uma prática cotidiana sua, nem de seu contexto social. Finalmente, o terceiro grupo de cartas foram escritas na *internet* por jovens urbanos pertencentes à classe média alta que, além de terem contato com meios de comunicação de massa, têm acesso às mais recentes tecnologias de informação, serviço de *internet* em casa, material impresso para leitura, etc.

Selecionar três grupos de jovens me permite comparar suas práticas e encontrar semelhanças e diferenças na construção discursiva amorosa, distinguindo, desta forma, o que pertence ao gênero “carta de amor” e o que é particular de cada grupo de jovens. Selecionei jovens de contextos sociais bastante distintos, a fim de obter dados de suas práticas comunicativas segundo contextos claramente distintos. O *corpus* da pesquisa consiste em 244 cartas: 88 de jovens indígenas *wixaritari*, 129 de jovens suburbanos e 27 escritas pela *internet*. Os três grupos foram contatados em suas escolas e compartilharam suas cartas de acordo com sua disponibilidade. Indagados previamente sobre os usos que faziam da escrita, os três grupos declararam utilizá-la em primeiro lugar (e depois das tarefas escolares), para comunicar-se com seus namorados ou namoradas, amigos especiais, ou para fazer declarações de amor. Selecionei para este estudo as cartas manuscritas e a escrita na *internet* de acordo com a prática mais usual em cada grupo social.

A carta de amor tem uma condição especial. Sua modalidade parece privilegiar o âmbito privado e o faz ao permitir a expressão íntima. É certo que gênero epistolar possui sempre características atuais para a sua época e seu contexto cultural. Hoje não se escrevem cartas de amor como no século XVII e a *internet* demanda formas particulares. O que me interessa é o sentido que se reconhece através de um código social compartilhado. As cartas são resultado das suas condições de produção e, apesar de parecerem dotadas de certa autonomia e traços singulares próprios a um veículo que expressa nossos mais íntimos e particulares desejos, estão também codificadas às suas múltiplas práticas culturais.

O que distingue as cartas de amor de outros textos escritos? O que nos permite reconhecê-las como tal e simultaneamente perceber a particularidade de quem a escreve?

Roland Barthes (1990) define a carta de amor como uma figura dialética, ao mesmo tempo vazia (codificada) e expressiva (carregada de vontade de significar desejo). Trata-se de uma dupla codificação: a que supõe o código epistolar (esse código vazio que nos permite conhecer o conjunto de elementos do sistema carta de amor) e também a codificação, que implica a ação de cada grupo de jovens e que, por mais que pareça particular, é mostra de uma prática reconhecida socialmente. Ou seja, o escritor enamorado “não é o primeiro falante, quem interrompeu pela primeira vez o silêncio do universo” (Bajtín, 1985, p. 236).

O ato de escrever uma carta de amor implica uma codificação que permite reconhecer-se, formular e assumir comportamentos sociais e ao mesmo tempo um acontecimento singular e irrepetível para ambos os enamorados. A importância de estudar as cartas de amor reside em que elas são uma mostra dos marcos de referência social a partir dos quais os sujeitos organizam e efetivam sua experiência amorosa.

Já o meu objetivo de estudo é encontrar as regras do gênero “cartas de amor”, os elementos que pertencem a elas e marcam sua especificidade, e compará-las com as práticas particulares dos três grupos de jovens ao escrever suas “cartas de amor”. Busco os elementos que marcam as fronteiras que tornam reconhecível o gênero.

		Cartas Wixaritari	Cartas Grupo I	Cartas Grupo 2
Lugar		94%	0%	0%
Data		87%	8.5%	100%
Cabeçalho	Epistolar	72%	18%	96%
	Informativo	28%	82%	4%
Preâmbulo		89%	55%	74%
Despedida		68%	49%	93%
Assinatura		70.5%	87%	85%
Pós-escritos		2.2%	9%	41%
Ilustrações			40%	0%
Média de palavras		129	95	245

Nas cartas de amor, as margens variam de acordo com o grupo social e mostram, em suas preferências ou ausências, seus “saberes” particulares. Definir o lugar de onde se envia a carta é em 94% dos casos *wixaritari* um elemento presente, enquanto nas cartas dos

outros grupos, que coincidem em não anotar o lugar de envio. O grupo 1 se refere às cartas dos jovens suburbanos de classe média baixa e o grupo 2, às cartas dos jovens de classe média alta de Guadalajara. A data aparece em 87% das cartas dos jovens indígenas e em apenas 8,5% do grupo 1. No grupo 2, o programa de computador se encarrega de colocar automática e detalhadamente a data. Os pós-escritos são populares em 41% das cartas do grupo 2 e que ausentes nos demais grupos, com 2,2% nos *wixáritari* e 9% no grupo 1. Nota-se que a média de palavras usadas por carta varia entre 95 e 245, sendo o grupo 1 o que menos palavras escritas usa em seus textos amorosos.

A análise das cartas mostra que não se trata de um processo de reprodução integral das regras da língua escrita, mas de uma recomposição de diferentes aspectos conforme as necessidades de cada grupo social. Exporei parcialmente as características do código epistolar dos jovens a partir do uso que fazem de elementos como lugar e data de envio. Trata-se do recorte de uma pesquisa mais ampla já sistematizada³. Explicitar ou deixar de explicitar o lugar e a data em que se escreve a carta nos remete ao espaço e ao tempo, no amplo sentido geográfico-técnico-imaginário do termo nos três grupos de cartas analisadas. Posteriormente, e com relação ao conteúdo, exponho três categorias e sua coerência com as referências de amor no contexto comunicativo de cada um dos grupos de jovens.

Lugar e data

Começar uma carta pela localização geográfica do autor é apelar ao nome próprio do lugar, o que o diferencia do substantivo comum. Implica três características (Barthes, 1983): *poder de essencialização* que somente designa um referente, *poder de citação* que encerra em si mesmo a essência do lugar, e o *poder de exploração*, isto é, através do nome próprio se desdobram as recordações, os sentimentos e as fantasias. No *corpus* de cartas analisado, somente os *wixáritari* definem o nome próprio do lugar onde se encontram redigindo sua mensagem. O domicílio eletrônico geralmente não propõe essa informação nas cartas dos jovens urbanos e não aparece nas cartas dos jovens suburbanos.

Para os jovens *wixáritari*, que vivem no alto da Serra Madre Ocidental e que reclamam 90.000 quilômetros quadrados como seu território ancestral, o lugar geográfico define a identidade. Ser da Serra ou ser da cidade é uma marca contundente. Eles conhecem a sua história e sabem que seu território é o centro da terra. Segundo seus anciões, depois do grande dilúvio, Huetácame foi depositado pela deusa Nakawé no centro do mundo para que fosse povoado em todos os pontos cardeais. Esse centro é onde hoje vive o povo *wixárika*. Especificar em suas cartas San Miguel Huaixtita, Tepic, Nayarit ou Guadalajara, Jalisco, é dizer o quanto distante se encontra o remetente do berço da humanidade.

Por outro lado, os jovens urbanos que usam o correio eletrônico participam de um mundo onde a idéia de lugar geográfico está sendo deslocada para o lugar virtual. Grandes empresas, movimentos financeiros, decisões políticas e militares se estabelecem hoje nos espaços chamados *megabits*, imperceptíveis à vista e não localizáveis geograficamente.

Esses jovens nasceram depois que a ciência já havia subvertido a gravidade. Para eles

não é estranha a tele-presença, o controle-remoto e a transmissão ao vivo. Cresceram sabendo que se esmaecem as fronteiras geopolíticas na Europa e que os Balcãs e a União Soviética se transformam. Os lugares concretos, sua geografia e política, são cada vez menos decisivos que a imagem que se transmite deles.

Nesse contexto, os jovens que escrevem pela internet sabem que suas cartas chegam sem nunca ter que sair. Em outras palavras, hoje é obsoleto o antigo ritual da carta-papel escrita pela mão enamorada que viajava pelo espaço telúrico. O lugar do ser amado é algo assim como *gomezcu@correoweb.com*. Quer dizer: uma breve referência ao nome, quando há alguma, o símbolo arroba, que indica virtualidade, o nome do servidor, sua filiação (comercial, governamental, educativo) e, em alguns poucos casos, a abreviatura do país de origem do servidor.

Por outro lado, estes meninos suburbanos não participam da estatística dos 70 computadores existentes para cada 1000 habitantes do México (Crovi, 2000). Estes parecem carecer de território próprio. A cidade alcançou a terra que antes havia sido semeada por seus avós e ainda não está ao seu alcance o espaço virtual do mundo em rede. As telenovelas, as bandas de música, as publicações semanais lhes arrebataram suas próprias histórias. O lugar é para eles um espaço povoado por necessidade de habitação e trabalho. Eles não anotam em suas cartas o lugar de procedência.

Jesús Martín Barbero ajuda a perceber a destruição do antigo sentido do tempo ligado à cultura e aos festejos e sua transformação em uma nova visão de temporalidade, a do tempo medido. Na vida dos *wixáritari* convivem o tempo vivido, ou “a percepção do tempo como memória de uma coletividade” (Barbero, 1982, p. 7), e o tempo do relógio, que se inculca na escola e se aplica na cidade. Os *wixáritari* têm aprendido na escola secundária a guiar-se por um horário que marca a hora de entrada e de saída e o começo e o fim de cada aula. Ainda que em sua comunidade o tempo se calcule pelo transcorrer das estações, pelo plantio e colheita, pelas festas culturais e rituais políticos e religiosos, dentro do ritmo cotidiano escolar, aprenderam uma outra forma de tempo.

A referência de data em suas cartas provavelmente remete àquelas que os primeiros freis franciscanos escreveram no Século XVIII, escritas nas regiões indígenas e destinadas às suas dioceses ou aos poderes políticos da região. Além disso, os *wixáritari* têm respeito pela escritura e pelas suas expressões formais, já que conhecem os estragos legais que a letra escrita dos ocidentais pode fazer. Acrescenta-se ainda que os *wixáritari* acreditam que é a correta realização de seus rituais que mantêm o seu povo vivo, livres da desordem, da fome e da enfermidade. Poderia ser que a correta realização do ritual epistolar respondesse à importância que têm todos os rituais, em geral.

Um cabeçalho típico de correio eletrônico contém a data minuciosamente detalhada. Exposta com esse detalhamento, em contraste com a ausência de lugar geográfico, faz recordar uma observação astrofísica: mais além da gravidade da terra, só existe o tempo. Por um lado, observamos a tendência de relativizar a importância da geografia terrestre, por outro, a manipulação do tempo adquire centralidade. Os jovens que se comunicam através do correio eletrônico recebem com sua correspondência a data exata em que foi recebida a mensagem pelo provedor original. O leitor sabe com precisão de segundos e pode

determinar a zona e o fuso horário do servidor remetente. Finalmente, para esclarecer dúvidas horárias e situar globalmente o envio, os dados também incluem as horas em relação a Greenwich. Esta informação pouco acrescenta à localização terrestre, sendo mais útil na localização cronopolítica, onde o *Just In Time* e o intercâmbio comercial global dependem do relógio, de sua velocidade e exatidão temporal.

Os jovens suburbanos não têm inclinação por assinalar a data em suas cartas e não contam com esse serviço automático. Sem dúvidas, eles perderam o hábito dos tempos em que se guiavam pelas festas e estações cíclicas. Eles têm a experiência da confusão, hoje natural, entre o tempo real e o tempo fictício, a transmissão ao vivo e o “tempo diferente” da televisão. Aprender a medida do tempo através dos meios massivos da comunicação é submeter-se aos horários *Triple A*, aos episódios das telenovelas, aos fragmentos publicitários que determinam o ritmo televisivo.

Que a carta de amor tenha lugar e data, ou que os omita, nos permite espreitar por um lado o prestígio que o *wirárika* outorga à escritura, ao território, ao momento histórico, e, nesse contexto, é que se concebe o seu sentimento amoroso. As cartas dos jovens urbanos permitem ver pelo menos as cidades. As dos jovens da *internet* colocam em ação a cultura que promove o individualismo e a desterritorialização. As dos jovens que habitam no limite da cidade, vivem a escrita como bem cultural próprio de outros.

Encontro três fatores que determinam as múltiplas escritas. Primeiro, o fator tecnológico da escrita em inter-relação com a oralidade, a audiovisualidade ou a *internet*. Nas cartas *wixáritari* encontramos um uso rigoroso das regras do código epistolar. Também se apresentam características da oralidade: a participação do espírito comunitário que determina as formas de relação amorosa, a narrativa que usa as fórmulas rítmicas da oralidade e amplia a contextualização.

Nas cartas das crianças suburbanas de baixa renda pode-se observar que estão apartados da expressão escrita. A ortografia pobre, a reduzida quantidade de palavras por carta e o desconhecimento das regras do gênero, nos faz pensar que a alfabetização desse grupo foi formalizada, mas não internalizada como forma de comunicação própria. Enquanto esses jovens estão imersos num contexto escrito, pois contam com sinais, panfletos, produtos embalados, transporte público, trabalhos escolares, livros de textos, propaganda política etc., não são usuários da escrita como forma legítima de se comunicar com o outro. Os traços de oralidade nos escritos são observados unicamente em seu uso fonético da linguagem, onde a ortografia, a pontuação e a correta separação das palavras deixam muito a desejar, sobretudo, se encontram os traços das formas audiovisuais de comunicação: brevidade das mensagens, temas e formas melodramáticas, uso de imagens decorativas e uso de expressões inspiradas nos *slogans* publicitários.

As cartas pela *internet* mostram uma relação entre o domínio da escrita e uma forma tecnológica que facilita a conversação. Conhecem as características do gênero carta e as regras gramaticais da língua escrita, mas se expressam com abreviações, onomatopéias e signos de pontuação que parecem devolver à escritura o ritmo e a gestualidade da oralidade.

O segundo fator é a escola e o acesso às letras impressas. Os três grupos de jovens estão na escola secundária e seus programas acadêmicos formais são similares. Contudo os

wixáritari e seus mestres não falam o castelhano como língua materna e o acesso à cultura escrita na serra em que habitam é mínimo. Sem dúvida, observei que esse grupo não é o mais distante ao domínio da escrita. Assim, pode-se dizer que a escola e o material escrito têm um lugar importante no ensino do código e na alfabetização formal, porém não são determinantes na disseminação da escrita e na sua distribuição equitativa.

O terceiro fator diz respeito à valorização que se faz da língua escrita e que em cada grupo tem um papel determinante em suas práticas. O reconhecimento e a valorização da escrita feita pelos *wixáritari* definem a extensão e o cuidado de suas cartas. A certeza que esses jovens têm do poder da escrita marca o compromisso que ali expressam.

O mundo altamente audiovisual em que vivem os jovens suburbanos parece mantê-los longe da escritura. A música e a televisão comercial invadem seu mundo e deixam pouco espaço para uma expressão própria e, portanto, para a valorização do escrito.

Os jovens que escrevem pela *internet*, pertencentes a grupos sociais que gozam de melhor renda refletem um domínio da língua escrita em combinação com o domínio das tecnologias da *internet* e o estilo conversacional que impregna esse gênero. Para esses jovens a escrita é uma prática cotidiana com a qual se preparam também para entrar no mundo dos que escrevem e se beneficiam do poder da escrita.

Post Data

As tecnologias da escrita e o entorno cultural se entrelaçam nas cartas de amor para oferecer um gênero transformado: cartas sem referência ao lugar de origem, porém com data minuciosamente discriminada; cabeçalho tradicional, assinatura tecnológica mais próxima aos antigos selos do que à presença física que implica a rubrica; conteúdos apaixonados de origem oral. Isto nos ajuda a concluir que mesmo nas cartas de amor, que pareciam intercâmbios puramente subjetivos, podemos observar os valores dos grupos sociais. A escrita de amor nos permite observar também o prestígio que os distintos meninos outorgam à escrita.

Neste contexto, falar de educação para a diversidade de infâncias implica um paradoxo: Como implementar políticas educativas que satisfaçam aos muitos outros, quando a função do sistema educativo é precisamente integrar em uma nação a todos os grupos igualmente? Em outras palavras: Como construir, a partir da educação, uma nação de múltiplas culturas?

As políticas educativas modernizadoras do Século XIX no México respondiam aos valores da ilustração: igualdade de oportunidades para a participação cidadã e superioridade do conhecimento racional. Frente à diversidade de línguas faladas no país, se considerava essencial a unidade lingüística e a castelhanização para a construção e consolidação da nova nação. A esperança dos liberais mexicanos para a conformação de uma identidade nacional e do progresso econômico e social se firmou na educação como instrumento indispensável de modernização social.

Isto significou implementar uma série de estratégias com o fim de alfabetizar e

castelhanar aos indígenas que povoavam majoritariamente o país. Com a homogeneidade como meta o projeto nacional adquiriu certas características próprias segundo um momento histórico, sem dúvida, pode-se observar uma constante nesse interesse nos quase cem anos de funcionamento da Secretaria de Educação Pública (SEP), de dar continuidade ao projeto “civilizador” da população indígena. As idéias de igualdade de oportunidades e de promoção da inteligência racional seguem até hoje orientando os planos educativos no México. Porém, ambos os princípios são pontos de partida errôneos para a educação dos diversos. Abordarei um de cada vez.

Primeiro: Apostar na igualdade de oportunidades. Ou melhor, o problema é inclinar-se pela igualdade de oportunidades e não pela igualdade radical. A igualdade se define a partir dos seguintes princípios: a igualdade de oportunidades ou de acesso ou a igualdade de condições e de distribuição. A primeira é mais facilmente aceita pelas políticas oficiais. Sem ir muito longe, a igualdade de oportunidades no México gera o nome de um dos principais programas do governo, que tem como objetivo conseguir acesso aos benefícios públicos.

Sem dúvida, a ordem político-social se constrói sobre a base da distribuição dos recursos e não pelo acesso. Portanto, a igualdade como distribuição da ação é prévia à política e não pode criar-se por meios políticos, senão somente na igualdade de condições. Em outras palavras, a igualdade que conhecemos, no melhor dos casos, é de oportunidades e pretende garantir a igualdade de acesso, mas não de distribuição, nem de condições.

Em outras palavras uma democracia que busca nivelar a sociedade a partir da igualdade de oportunidades é uma ficção, porque sabemos bem que enquanto não se tenha a igualdade na distribuição dos recursos, as oportunidades de escolaridade, de trabalho, de consumo, de ócio, de participação no espaço político, não são acessíveis a todos por igual.

A educação intercultural oficial parece seguir a mesma direção: transmite que o sujeito individual, com capacidade para o trabalho moderno terá maiores oportunidades para a ascensão social. Esta estratégia espera que todos, e um por um, sejam absorvidos pelo sistema econômico e que a diversidade desapareça no mercado, para que não seja mais um obstáculo para a modernidade e o funcionamento social.

A igualdade nestes termos é uma ilusão daninha à convivência social, pois acaba com a política e não garante a igualdade.

Segundo erro. Erro de não arriscar-se pela igualdade emancipatória (na educação se chama de igualdade de inteligências). O problema que abordo aqui é o fato de que a educação oficial não crê na igualdade e se empenha em manter o mito de que existem duas inteligências. Uma intuitiva e outra racionalizadora. Para os programas oficiais a primeira é inferior á segunda. O sistema educativo cumpre a função de educador da segunda inteligência, se supõe transmissor de conhecimentos, adaptando-os a seus alunos e confirmando que aprenderam o que lhes é ensinado. O problema é que os excluídos do mundo da “inteligência racionalizadora” são os primeiros que se subscrevem nos ditames da exclusão.

Por outro lado, a educação intercultural que se propõe como uma alternativa porque reconhece a diversidade, não oferece uma educação para a comunicação no espaço público.

A resposta de muitos estados considerados democráticos é limitada, onde se reconhecem múltiplas culturas, acrescidas hoje pela globalização e pelas migrações. Nestes contextos, o discurso oficial do multiculturalismo pressupõe a integração e o compromisso de interesses múltiplos somente de forma isolada e fechadas em si mesmas. No plano educativo isto se concretiza nos livros de textos, onde aparecem os distintos grupos sociais de forma “politicamente correta”, que representam a diversidade e convidam à harmonia. Esse discurso multicultural reconhece as diferenças de forma quase folclórica, como se estas não estivessem entranhadas nas diferenças ideológicas do mesmo sistema em que se encontram imersas. Assim colocado o problema, corre-se o risco de viver em uma sociedade de espectadores culturais, tolerantes, curiosos e até divertidos, porém, sem comunicação entre si.

Tampouco compartilho a posição de Teun A. van Dijk, quando afirma que o problema multicultural está radicado no tratamento estereotipado e racista dos livros de textos escolares e acredita que a situação melhorará quando “as crianças brancas estejam na corrente das experiências cotidianas de seus companheiros de classe oriundos de outros países e culturas, de aspecto distinto.” (van Dijk 2003, p. 212). Ainda que esteja de acordo em que as crianças precisam ter informações menos maniqueístas, penso que a simples visibilidade dos grupos marginalizados por idade, sexo, classe social ou etnia não são suficientes. Se jogamos os jovens ao mundo com discursos de tolerância e democracia, porém sem recursos para comunicar-se com os outros, o ensino da interculturalidade pode transformar-se na aprendizagem de uma simples retórica moral.

Educar para a diversidade tem a ver com proporcionar vias para o intercâmbio político no espaço público. O espaço público, como nós o imaginamos, além da visibilidade e contemplação das diferenças e da busca de valores universais compartilhados por todos, deve explorar os pontos de conflito e de intersecção, os desacordos e os valores comuns, as ressonâncias entre uma cultura e outra. Educar para construir melhores espaços públicos em que se chegue a debater sobre os conflitos sociais tem a ver com ensinar a usar ferramentas de linguagem e de comunicação.

Se os homens não fossem distintos, não necessitariam do discurso. Signos e sons simples bastariam para comunicar suas idênticas necessidades. Porém, sua não-unicidade, sua diversidade, implica em dominar as ferramentas da linguagem, entre elas incluídas a leitura e a escrita, para poder participar igualmente com a pluralidade dos seres que habitam este planeta.

Os exemplos que mostrei parecem dizer que os jovens consideram a língua escrita relevante para apresentarem-se aos outros. Reconheço que nenhum grupo estudado pode ser considerado leitor. Posso constatar isso a partir da forma oral de suas expressões e seu limitado conhecimento da ortografia, da sintaxe e da separação das palavras no texto. Sem dúvida, podemos observar na quantidade de palavras usadas, no conteúdo e no cuidado dos textos, a valoração que os distintos grupos atribuem ao texto escrito.

Minha proposta se dirige no sentido de recuperar a instituição política indígena para ensinar a ler e escrever, melhorando as possibilidades dos homens em viver em conjunto. Nesse mesmo sentido, os indígenas do norte de Puebla poeticamente explicam o poder da

língua escrita. É com sua história que termino este texto:

“Um dia posso Deus pensou como seus filhos trabalhariam e com o quê. E chegou o dia em que Ele lhes deu com que fazer seu trabalho. E todos os homens se reuniram, e toda a humanidade, e então nosso Deus disse a todos eles: neste dia vos entrego as ferramentas; conforme tome a ferramenta, cada um fará seu trabalho com ela enquanto viva. E então, cada um começou a tomar suas ferramentas. Nossos irmãos inditos disseram: tomemos as mais pesadas, talvez seja melhor. Pegaram enxadas, machados, picaretas, semeadores, facões, enxadas e outras mais. Os mestiços ficaram olhando e esperaram enquanto os outros as tomavam. Sobraram os livros, os lápis, os papéis e os escritos. E hoje dizem que nossos irmãos inditos não fizeram a escolha certa, assim como os nossos ancestrais” (Arizpe, 1973, p. 211).

Notas

- ¹ Este texto foi apresentado no V Seminário Internacional Redes de Conhecimentos e as Tecnologias, realizado entre 1 e 4 de junho de 2009, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- ² Os *Wixaritari* são um dos 64 povos indígenas que habitam o noroeste do México, na Serra Madre Ocidental. Falam sua própria língua e praticam os rituais de sua cultura. Em sua região existem escolas oficiais primárias e tele-secundárias e também uma secundária e um bacharelado intercultural bilingue com programas próprios e dirigido pelas comunidades indígenas.
- ³ VER: BERKIN, Sarah Corona. *Querido novio. Cartas, escritura y contextos culturales*. México: Editorial Universitaria/Universidad de Guadalajara, 2007.

Referências bibliográficas

- ARENDDT, Hanna: *Hombres en tiempos de oscuridad*. España: Gedisa, 2001.
- _____. “La crisis de la educación”, In: *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, 1996.
- ARIZPE, Lourdes. *Parentesco y economía en una sociedad nahua*. México: INI/SEP, 1973.
- BAJTIN, Mikhail. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1985.
- BARTHES, Roland, *Fragmentos de un discurso amoroso*. México: Siglo XXI 1990.
- _____. *El grado cero de la escritura*. México: Siglo XXI, 1983.
- CORONA BERKIN, Sarah *Querido novio. Cartas, escritura y contextos culturales*. México: Editorial Universitaria/Universidad de Guadalajara, 2007.
- CROVI, Delia. Los jóvenes ante la convergencia tecnológica: ¿Integración o exclusión?. In: *Comunicación y Sociedad*. Guadalajara: #38, 2000.
- HERRERA BELTRÁN, Claudia, “OCDE: el rendimiento escolar en México, sin mejoría en dos años”. In: **La Jornada**, México 1 de julho, 2003.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. “Cultura popular y comunicación de masas”. In: *Material para el debate*, Lima, 1982.

SENNETT, Richard. *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama, 2003.

VAN DIJK, Teun A. *Racismo y discurso de las elites*. Barcelona: Gedisa, 2003.

Correspondência

Sarah Corona Berkin – professora da Universidade de Guadalajara – México.

E-mail: sacco99@prodigy.net.mx

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
