

EDUCAÇÃO BILÍNGUE, LINGÜÍSTICA E MISSIONÁRIOS*

Maria Cândida Drumond Mendes Barros**

Na América Latina, o lingüista se tornou figura central dos projetos de alfabetização nas línguas indígenas, sobrepondo-se ao pedagogo e ao antropólogo na direção dos projetos de Educação Indígena. Nesse uso aplicado da lingüística, as fonologias das línguas indígenas deixaram de ser sistemas de escrita exclusivo dos lingüistas, para ser também, e principalmente, modelo de alfabeto para as comunidades indígenas. O postulado fonológico "para cada fonema, um só símbolo" passou a ser válido também para a escola indígena ("para cada fonema, uma só letra").

Neste trabalho pretendo traçar uma história da concepção de lingüística como ciência aplicada à Educação Indígena na América Latina, paralelamente à história da atuação do Summer Institute of Linguistics (SIL)¹ nos países latino-americanos. Não é possível se referir a esse modelo de educação sustentado em bases lingüísticas, sem fazer menção aos missionários do SIL. A formulação desse projeto educacional se deu no México, na década de 30, a partir da aliança entre os indigenistas mexicanos e os missionários do SIL, e se difundiu na América Latina a partir da Segunda

* Reprodução resumida de artigo publicado no *Boletim de Antropologia do MPEG*, v.9, n.2, 1993.

** Do Museu Paraense Emílio Goeldi/CNPq.

¹ No Brasil, a Sigla SIL tornou-se Sociedade Internacional de Lingüística.

Guerra Mundial, através dos mesmos missionários. A alfabetização em língua indígena propagou-se na América Latina como parte do processo de evangelização.

Na última parte deste trabalho, apresento considerações teóricas a respeito do antagonismo fenomenológico e social entre a escrita e a oralidade (Ong, 1982; Harris, 1980; Goody, 1986). A polaridade entre essas duas formas de uso da linguagem impede postular uma relação de correspondência unívoca entre elas, da maneira como está suposto no lema acima mencionado: "para cada fonema um só símbolo/para cada fonema, uma só letra". A polaridade entre escrita e oralidade põe em jogo o postulado da "naturalidade" do uso da escrita fonológica por falantes de comunidades ágrafas.

A lingüística americanista como uma escrita para a comunidade científica

Para a *Linguistic Society of America*, o objeto de estudo "língua" se definia como manifestação oral e a sua escrita ortográfica como seu substituto. Oralidade e escrita se diferenciavam enquanto realidade *versus* representação. A dimensão oral da língua não era possível de ser representada pela escrita ortográfica, considerada como uma forma artificial e arcaica de representação (Bloomfield, 1942, p.8). O pouco valor científico das escritas ortográficas se devia a que sobre elas imperavam critérios extralingüísticos, impostos pela tradição ou pelo poder prescritivo de um grupo, como o das academias.

O lingüista requeria que uma escrita especial fosse capaz de estabelecer um quadro fiel da oralidade e, ao mesmo tempo, reproduzisse o sistema lingüístico subjacente a todas as línguas do mundo.

Esse objetivo era logrado através do uso do alfabeto fonético, da análise fonológica e morfológica. O desiderato da lingüística era que o sistema de escrita científica estabelecesse uma representação da oralidade por correspondência unívoca, ou seja, que fizesse corresponder a cada elemento da oralidade um símbolo gráfico.

O alfabeto fonético permitia distinguir som de letra, ao estabelecer uma escrita organizada pela forma de articulação física de sons, ordenada por meio de um quadro indicando o modo de articulação (fricativo, oclusivo, etc.) e o ponto de articulação (velar, bilabial, etc.) no aparelho fonador.

A objetividade da escrita do lingüista não se limitava à reprodução fiel dos sons. Seu trunfo maior estava na possibilidade de representação de outros níveis da língua, o fonológico e o morfológico, menos aparentes enquanto fenômeno físico. O "fonema" ou o "morfema" revelavam um nível subjacente à manifestação física, com valor de realidade psicológica para o falante nativo.

Até a década de 30, as questões em torno do alfabeto fonético e da análise fonológica de línguas indígenas, debatidas no Linguistic Society of America (LSA), se destinavam apenas ao seu uso pelos lingüistas, como se depreende do artigo coletivo "Some orthographic recommendations. Arising out of discussions by a group of six Americanist linguistics", escrito por George Herzog, Stanley Newman, Edward Sapir, Mary Haas Swadesh, Morris Swadesh e Charles Voegelin (1934).

"Lingüística americanista" era o ramo da disciplina dedicado ao estudo das línguas indígenas segundo o modelo de Franz Boas. Uma marca da lingüística americanista na LSA foi considerar sem relevância, na definição de seu objeto de estudo, a diferencia-

ção teórica entre língua literária e ágrafa. A teoria lingüística se apresentava como um método geral e as línguas indígenas estavam igualadas, em termos teóricos e metodológicos, às línguas indo-européias.

O postulado científico da igualdade entre as línguas, defendido pela lingüística americanista, teve importância para a formação de um discurso político-científico contrário às idéias evolucionistas, que ordenavam as línguas entre primitivas (ágrafas) e civilizadas (literárias). As idéias evolucionistas no âmbito da linguagem passaram a ter o valor de preconceito anticientífico.

Nem todas as correntes lingüísticas minimizaram a diferença entre línguas orais e literárias como a tradição americanista; apesar de todas reconhecerem a anterioridade da oralidade, elas variaram em relação ao grau de importância dado à escrita no âmbito do seu objeto de estudo.

A corrente lingüística que predominou no âmbito do estudo das línguas indígenas não foi o Círculo de Praga, mas sim o modelo da Linguistic Society of America. Isso fez com que prevalecesse nesse domínio a posição de não-caracterização das línguas indígenas pelo seu caráter ágrafo e de tomar a oralidade e a escrita científica como uma relação de correspondência unívoca. Esse estilo de estudo das línguas indígenas iria favorecer, mais tarde, a transformação da lingüística americanista em ciência aplicada.

A origem do modelo de educação indígena bilíngüe baseado na lingüística

A passagem da lingüística americanista de ciência pura (sem compromissos utilitaristas) à ciência aplicada surgiu no México

através da aliança entre indigenistas mexicanos e missionários do SIL, além da participação de alguns membros da Linguistic Society of America, como Morris Swadesh e Norman McQuown. Dessa aliança, a escrita lingüística passou a ser difundida também nas escolas indígenas.

O período da pós-revolução no México foi marcado pelo enfrentamento entre a Igreja Católica e o governo. Como a forma de oposição à Igreja, o governo criou uma rede de escolas estatais com o objetivo de substituir as escolas católicas. A educação do Estado, cunhada de "socialista", deveria ser de base positivista, e o seu professor deveria ter o papel de "soldado de la revolución en tiempo de paz" (Townsend, 1952, p.8.1).

Os intelectuais mexicanos tiveram uma grande participação na montagem da escola pública. Entre os temas educacionais mais controversos estava o da escola indígena (Heath, 1972; Cifuentes Garcia, 1981). Um grupo defendia que esta deveria utilizar o mesmo programa das escolas rurais. Outra proposta era a dos indianistas, que defendiam uma escola para a população indígena diferenciada da educação rural. Esta posição foi defendida pela Sociedad Indianista Mexicana e por antropólogos. Sua oficialização como posição de governo ocorreu durante a gestão de Elias Calles e Lazaro Cardenas.

O consenso entre os dois grupos era de que a escola deveria ser o principal instrumento de integração da população indígena ao Estado nacional. A proposta dos indigenistas não se resumia a um modelo de escola. Eles defendiam a montagem de uma burocracia com base na antropologia, a quem caberia a direção dos programas de governo para as áreas indígenas. A influência de

Franz Boas no discurso indigenista mexicano levou a perda de ênfase que o conceito de raça tinha como forma de diferenciação do índio em relação a população nacional, e sua substituição pelo critério de "língua".

La diferencia fundamental que existe entre la raza indígena y el resto de la población mexicana, es sin duda el idioma. El color de la piel, la formula del cabello, el índice cefálico y muchas otras características somáticas o antropológicas, aun cuando tienen una importancia grande, dadas las relaciones que hay entre soma y psique, no pueden compararse ni son tan evidentes como las diferencias lingüísticas. (Basauri, 1937, p.57)

Um sinal dessa mudança conceitual aparece no censo de 1930, que, em vez da categoria de raça, utiliza "língua" como critério para identificar a população indígena (Departamento Autonomo de Asuntos Indígenas, 1940, p.34).

O estudo das línguas indígenas passou a auxiliar a integração nacional. A existência de línguas indígenas não constituía obstáculo nacional; na visão dos indigenistas mexicanos, línguas indígenas poderiam ser usadas como um método mais eficaz de ministrar conhecimentos científicos e informações sobre a nação, quando utilizadas na sala de aula pelos professores indígenas.

El lenguaje se ha tomado ya como hilo conductor hacia la mentalidad. Hacia las necesidades prácticas de la pida indígena; el estudio del lenguaje es lo que abre el camino para su integración na-

cional. (Investigaciones Lingüísticas, v.4, n.1/2, 1937, p.155)

Uma das primeiras medidas do Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, criado no governo Cardenas, foi organizar a "1ª Asamblea de Filólogos y Lingüistas", com objetivo de discutir o programa para a Educação Indígena. O ponto de partida foi a defesa do uso da língua indígena na educação oficial.

Convocar a todos los estudiosos para hacerles comprender la necesidad y la importancia de estudiar el problema de la educación indígena, buscando un mejoramiento por medio de la utilización de las lenguas indígenas. (Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, 1940, p.xiii).

A função da educação em língua indígena continuava sendo a de incorporação dos índios à sociedade nacional. O ensino do espanhol estava presente na escola, porém separado pedagogicamente do aprendizado da escrita e da leitura. A proposta era introduzir a escrita pela língua indígena, e o aprendizado do espanhol como língua estrangeira.

O grupo indígena Purepecha, no estado de Michoacan, falantes do Tarasco, foi escolhido como balão de ensaio das propostas educativas. Ali se implantaria uma campanha de alfabetização em Tarasco que sintetizaria a proposta Indigenista.

O projeto Tarasco se tornou o primeiro programa de educação pública na América Latina que oficializou a alfabetização na língua indígena e a lingüística como modelo da escrita da escola.

O lingüista estava presente em todas as fases da escola: era o responsável pela elaboração de um alfabeto na língua e chefe do grupo dos professores indígenas.

A reunião de 1939 representou um divisor de águas na área de estudo de línguas indígenas no México. Antes dela, os estudos de línguas indígenas eram feitos pelas "academias de lenguas" (Nahuatl, Maya e Otomi), formadas por intelectuais de diversas áreas. A partir dela, a Lingüística passou a dominar, e se excluiu a Filologia como disciplina pertinente. Outra mudança foi em relação ao público ao qual se destinava os escritos em línguas indígenas. O objetivo das academias, antes de 39, era decidir e unificar uma escrita para uso entre os investigadores, como propôs o Instituto de Investigaciones Lingüísticas de Mariano da Silva Aceves.

Al establecer estos textos indígenas, recogidos de viva voz por sus autores, el asunto principal para nuestro Instituto ha sido la discusión de los problemas técnicos de ortografía, dada la anarquía reinante en esta materia. Estos problemas quedam sometidos al estudio de nuestros academias especiales en cada idioma indígena ,y ya hemos dicho, que uno de sus principales objetivos, es precisar la ortografía del Nahuatl, del Maya, del Otomi y demás lenguas en uso, a efecto de facilitar y uniformar las investigaciones. (Editorial, Investigaciones Lingüísticas, v.4, n.3/4, 1937, p.183)

O resultado da análise fonológica passou a ser adequado tanto para o cientista como para o falante nativo, e dado o aspecto

técnico da escrita fonológica, o lingüista se tornou o único especialista com poder decisório.

O fonema foi um dos principais conceitos da lingüística posto a serviço da administração pública; observe a referência a Sapir e a sua definição de fonema com valor psicológico para o falante nativo:

Sapir e su alumno Swadesh son en parte los responsables del desarrollo y de la forma definitiva de la teoría del fonema, teoría tan básica a todo estudio lingüístico (Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, 1940, p.90).

Assim, o processo de alfabetização seria mais natural se fosse idealizado pelos sons da língua nativa.

Los sonidos — unidades que en los círculos científicos ultimamente han llegado a llamarse fonemas — son, para la persona que habla un idioma, unidades psicológicas y fonéticas al mismo tiempo, a las cuales se asocia un significado en la lengua. Por lo tanto, es fácil enseñar al indígena a leer y escribir en su propio idioma, proporcionándole preferentemente signos unidades, es decir, letras simples, que corresponden perfectamente a las unidades psicofonéticas reconocidas por él en la lengua. (Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, 1940, p.19)

Uma presença constante em todas as discussões sobre o uso da língua indígena na educação foi William Cameron Townsend,

fundador do Summer Institute of Linguistics em 1935, no México. Ele e seu grupo participaram da 1ª Assembléia de Filólogos e Lingüistas, do 1º Congresso Nacional de Educação, do Primeiro Congresso Interamericano de Indigenistas, todos eles fóruns de defesa da educação em língua indígena.

Na "1ª Assembléia de Filólogos e Lingüistas", vários membros do SIL apresentaram trabalhos em fonologia com base para a elaboração de uma escrita "prática" (Kenneth Pike, Max Lathrop, Eunice Pike, Florence Hansen). A influência de Townsend na reunião de 39 e no Projeto Tarasco se deu pela oficialização do seu método de alfabetização chamado "psicofonético" (mais tarde "psicofonêmico").

Antes de ir para o México em 35, Townsend havia traduzido o Novo Testamento para a língua Cakchiquel (Guatemala) e, como parte dessa tarefa, havia organizado uma escola para a alfabetização nessa língua, imprescindível para que pudesse haver uso do Novo Testamento traduzido. Já no México, Townsend transformou seu projeto de alfabetização com fins religiosos em um programa de educação laica, angariando com isso apoio do governo e dos intelectuais mexicanos. Sua proposta de educação se firmou através da publicação de material didático separado do religioso. As cartilhas de alfabetização não eram catecismo ou Novo Testamento, mas sabendo ler os primeiros, o alfabetizado tornava-se capacitado para ler os textos religiosos.

Quando na Guatemala, Townsend não precisou do saber lingüístico. A opção pela evangelização em língua indígena não precisava de conceitos como "sistema lingüístico", "língua materna", "fonema", "ponto de vista interno do falante", etc. A inclusão da Lin-

güística na formação do membro do SIL foi uma exigência do contexto político mexicano, que não reconhecia legalmente a figura do missionário. A brecha que Townsend encontrou para fazer o seu trabalho de tradução religiosa no país foi através da identidade de lingüista, figura de muito prestígio no indigenismo estatal.

When we went to Mexico we were willing to be ditch-diggers, but Mexico did not want ditch-diggers; they had plenty. We found, however, they did want linguists. (Townsend et al., 1990, p.77)

O lingüista/missionário Townsend se instalou no México como educador, pago como professor rural, e teve mais liberdade para desenhar sua política de conversão/educação entre os indigenistas mexicanos, do que junto à Central American Mission, de quem foi missionário, por quase duas décadas, na Guatemala.

O missionário do SIL e o indigenista mexicano compartilhavam da política para a população indígena. Ambos concordavam com que o boteco, o feiteiro e a Igreja Católica mantinham o índio explorado. Ambos propunham a integração dos índios através da educação e consideravam o professor indígena como seu agente. As línguas indígenas eram consideradas possíveis de serem "incorporadas" como expressão de novas idéias; serviam tanto aos missionários tradutores da Bíblia como aos indigenistas interessados em traduzir discurso do governo ou das leis. As diferenças entre eles se reduziu aos textos que pretendiam traduzir.

O diálogo mantido entre o missionário evangélico e o indigenista anti-religioso no México pode ser ilustrado por um trecho do livro *Outlook in Mexico*, de Alberto Rembao (1942). Ele falava da amiza-

de entre um missionário chamado James Warren ou Dom Santiago, e um presidente do México. Para o presidente, o uso da língua indígena na tradução do Novo Testamento e a Lingüística estão incluídas na sua política indigenista. Enquanto o presidente vê no missionário um meio de levar a cabo sua política de integração, o missionário encontra na política do presidente o caminho para a concretização de seu principal objetivo, a conversão religiosa.

Como vimos, a concepção de lingüística como ciência aplicada à Educação Indígena e da fonologia como uma forma de escrita para a população indígena surge do estreito contato entre o SIL e o indigenismo mexicano na década de 30. Essa visão da lingüística americanista aplicada não foi, contudo, consenso da comunidade dos lingüistas americanos. Sol Tax (1945, p.27), em artigo sobre "Anthropology and Administration" criticava o caráter prático que a lingüística havia tomado ao se envolver nos projetos de alfabetização em línguas indígenas. Por outro lado, pouco tempo depois, a lingüística norte-americana reforçou seu caráter de ciência aplicada. Durante a Segunda Guerra Mundial, a experiência de campo dos lingüistas americanistas teve sucesso como método para aprender línguas estrangeiras por parte das forças armadas.

A difusão do projeto de educação bilíngüe e do modelo de lingüística aplicada na América Latina

O Projeto Tarasco teve vida curta entre os Purepecha, mas sobreviveu por longos anos como modelo de Educação Indígena nos fóruns indigenistas. Em 1940, ele foi apresentado como exemplo aos demais países do continente americano durante o Primeiro Congresso do Instituto Indigenista Interamericano. Do Instituto,

laboratório do pensamento indigenista mexicano, e criado por iniciativa do governo Cardenas para difundir a proposta de uma burocracia indigenista formada por antropólogos, participava o próprio SIL.

Na década de 50, o Projeto Tarasco se internacionalizou através da Unesco, que passou a recomendar o uso da língua materna na alfabetização de crianças em todo o mundo. Morris Swadesh e Kenneth Pike foram alguns dos lingüistas que participaram das reuniões promovidas pelo órgão.

Se os mexicanos ajudaram a difundir o projeto Tarasco como modelo de escola indígena, quem montou as escolas bilíngües nos demais países da América Latina (Guatemala, Peru, Brasil, Equador, Colômbia, etc.) foram os missionários do SIL. Depois da experiência do México, tornou-se norma da missão participar de programas oficiais de Educação Indígena. Os trabalhos no âmbito da alfabetização na língua indígena deveriam ser de caráter "universal" (Bendor, 1981, p.24), ou seja, ser programas de massa, e não restritos às escolas da missão. O objetivo era poder direcionar a Educação Indígena oficial para as necessidades de alfabetização em língua indígena, que é parte imprescindível do projeto de conversão, mediada pela tradução da Bíblia. Essa norma recebeu críticas no interior do SIL, pois acreditava-se que o envolvimento em programas de educação oficial atrasaria o projeto evangelizador. Townsend, diretor da missão por várias décadas, contra-argumentava que assumir a direção da Educação Indígena oficial possibilitaria uma maior difusão da Bíblia.

Peru e Brasil são dois exemplos de países da América Latina onde a missão obteve o monopólio da Educação Indígena oficial,

de base lingüística. Em nenhum dos dois países havia uma tradição intelectual de respaldo ao uso da língua indígena na educação, nem uma concepção da lingüística enquanto ciência aplicada. No Peru, o SIL chegou em 45, junto com o crescimento do indigenismo e da antropologia. O Instituto Indigenista Peruano foi criado em 46, nos moldes do projeto mexicano: um órgão de pesquisa em Antropologia que colaboraria com o governo na sua atuação junto aos grupos indígenas. A lingüística constava como uma subdisciplina da Antropologia. O contexto era favorável para que missionários-lingüistas entrassem nos programas oficiais de educação.

O SIL não encontrou no Peru um contexto intelectual com hegemonia da Antropologia e do indigenismo como o que havia vivido no México. O órgão indigenista era recente; não havia antropólogos nacionais em número suficiente; o espaço oficial da Antropologia Aplicada foi preenchido por instituições estrangeiras — Andean Research Institute, Smithsonian Institution, Museu de Chicago, Museu de História Natural de Nova York, Universidade de Yale, Columbia, Harvard, Cornell (*Peru Indígena*, n.9, 1953). O SIL era apenas uma das várias instituições estrangeiras que se instalaram para atuar junto aos grupos indígenas e não era a presença mais importante. Não havia no Peru uma discussão em torno da Educação Indígena diferenciada da rural, e não se mencionava o uso da língua indígena como parte do processo educativo. A revista *Peru Indígena* acabou se tornando, a partir da entrada do SIL, o instrumento de Townsend na defesa da escola em língua indígena. Em vários artigos do órgão do Instituto Indigenista Peruano, Townsend defendeu a alfabetização em língua indígena, através de argumentos integracionistas, tão ao gosto dos indigenistas mexicanos e peruanos:

Una vez que puede leer, aunque al principio sea solamente en su propio idioma, se le quita el complejo de inferioridad. Comienza a interesarse en cosas nuevas. Se interesa en comprar artículos manufacturados — implementos, molinos, ropa, etc. Para hacer tales compras necesita trabajar más. La producción aumenta y luego el consumo también. La sociedad entera, menos el cantinero y el brujo, saca provecho. Se descubre que el indio vale mas como hombre culto que como fuerza bruta sumido en la ignorancia (Townsend, 1949, p.43).

O primeiro convênio do SIL com o governo peruano foi em 1945; a missão se propunha a estudar línguas indígenas, preparar cartilhas e traduzir leis, informações sobre higiene, técnicas agrícolas e literatura de "valor patriótico e moral". Sua área de atuação, pelos termos do convênio, seria a Amazônia. Para o governo peruano, era conveniente que a missão exercesse, na Amazônia, seu papel de força de integração da região à economia nacional; o índio deixaria de ser um obstáculo para a ocupação da região. Segundo Townsend, a Amazônia representava um lugar mitológico para o missionário com ambições de pioneiro e desbravador das fronteiras do mundo não-evangélico. Havia, além disso, a possibilidade futura de expandir a missão para os países contíguos.

Em 1952, o SIL consegue estabelecer, no Peru, uma escola indígena compatível com sua estratégia de evangelização e é oficializado o programa de educação bilíngüe para os grupos indígenas da Amazônia através da criação de um curso para formação de professores indígenas na base do SIL de Yarinacocha (Brend Pike, 1977, p.74).

O primeiro curso, em 1953, reuniu 15 alunos de seis línguas dos quais onze se formaram como professores. Ao longo de várias décadas da escola da selva (*Jungle education*), os cursos de Yarinacocha formaram gerações de índios. O programa de Yarinacocha, como Projeto Tarasco, tem como figura central o lingüista, agora um membro do SIL. Ele é o responsável pela fase preliminar da escola, que consiste em fazer análise fonológica, elaborar um alfabeto e preparar as cartilhas de alfabetização e os demais materiais didáticos. O lingüista é quem define a norma correta da escrita, alfabetiza o índio em sua língua e ainda escolhe e avalia os futuros professores. A escola bilíngüe, localizada em aldeia, tem muita semelhança com a escola da cidade, pela disposição física dos alunos e dos professores na sala, pelas aulas cronometradas, pela disciplina da fila, do hasteamento da bandeira e das aulas sobre símbolos nacionais. A única diferença da escola está no uso — em seus primeiros anos — de língua indígena.

O programa de educação bilíngüe do SIL foi recebido com muita simpatia por parte dos intelectuais peruanos, como Vargas Llosa. O uso da língua indígena e a localização da escola na própria aldeia eram sinais de progresso, comparados com a experiência dos internatos das missões católicas. A oposição entre essas duas experiências de Educação Indígena está presente no romance de Vargas Llosa, *Casa Verde* (1971a), com as figuras de Bonifácia e Jum. Pela primeira se enfoca a experiência das escolas-internatos das missões católicas; pela segunda, faz-se ressoar o projeto de educação bilíngüe do SIL. O destino da índia Aguaruna Bonifácia, egressa do internato católico, é trabalhar como empregada doméstica em casa dos ladinos. Seu fim é a prostituição na Casa Verde. O alcaide Aguaruna Jum tem outra história: para evitar

a intermediação dos patrões, ele organiza uma cooperativa e acaba torturado em praça pública, como represália por sua iniciativa.

A escola do SIL aparece, então, como uma forma de modernização das relações sociais na Amazônia: a experiência da escola do SIL levou Jum a montar uma cooperativa na sua comunidade, enfrentando, por isso, os patrões. Jum reage à exploração do mundo do contato, ao contrário de Bonifácia, apenas vítima.

Em um quarto de século de atuação, a escola bilíngüe teve, no Peru, um papel importante na forma de ocupação territorial da Amazônia peruana. Ela foi um instrumento de sedentarização e concentração dos grupos indígenas. Ao redor das escolas vão se formando núcleos urbanos, como entre os Ticuna, que abandonaram suas casas isoladas ao longo das margens dos rios, para, em terra firme, acompanharem a localização das escolas (Rossi, 1975). A urbanização trouxe problemas novos de saúde e de alimentação, causados pela concentração populacional (Stoll, 1985).

O primeiro impacto da escola sobre a comunidade não foi tanto pela introdução de uma cultura escrita, mas pela mudança econômica que o professor bilíngüe desencadeia no grupo. Ele é um dos poucos a receber um salário e não mais faz parte do sistema de atividades comunitárias e de retribuição. O professor bilíngüe torna-se mais dependente da economia do mercado do que da sua comunidade. A direção das cooperativas costuma ser assumida pelo professor, como uma extensão da escola. A educação bilíngüe acabou por configurar, ao longo do tempo, uma nova modalidade de patronagem, não mais em relação ao dono da borracha ou ao comerciante, mas em face ao professor bilíngüe. A comunidade se libera dos laços de débitos com os comerciantes, para

estabelecer relações de dependência com a escola (Stoll, 1985). Além dos vínculos com a cooperativa, a escola estreita seus laços com a Igreja Evangélica e com o SIL. A educação religiosa está presente na escola bilíngüe através da leitura e do estudo da Bíblia na língua nativa (Larson, Davis, 1981, p.96). Uma das formas de interferência do missionário-lingüista é na seleção dos alunos para receber bolsas de estudo do governo; ele sugere a criação e localização das escolas, condicionando-as à aceitação, por parte do grupo, das regras da missão: não usar as bebidas tradicionais e não seguir as práticas do Xamã (Smith, 1981). De fato, em nenhum outro país, o modelo do SIL tem sido aplicado de forma tão integral como no Peru (Brend, Pike, 1977, p.72), ao ponto de toda a Educação Indígena para a região amazônica ser gerida pela missão e financiada pelo governo.

No Brasil, o SIL usou como seu cartão de visita o programa de educação bilíngüe desenvolvido no Peru e, durante a reunião de 1954 do Instituto Interamericano Indigenista, ofereceu seus serviços ao SPI (Serviço de Proteção aos Índios). A oferta foi recusada e a proposta considerada inconstitucional (Oliveira, 1981), por representar o controle de grupos particulares e estrangeiros sobre a assistência à população indígena. O ideário positivista do General Cândido Rondon, criador do SPI, defendia a formação de um indigenismo estatal e laico, e não via com bons olhos a atuação de missões religiosas.

Na época em que o SIL tentava estabelecer convênios no Brasil, o SPI fazia um balanço negativo da situação das escolas do órgão e propunha a sua reestruturação (SPI, 1953, p.10). Suas 66 escolas em área indígena seguiam o padrão da escola rural, com programas de alfabetização em português, de ensino de técnicas (cos-

tura, carpintaria, olaria, funilaria, etc.) e de noções de higiene (SPI, 1954, p.26; SPI, 1953, p.10).

A escrita não entrava nos programas escolares; apenas o português oral era necessário no mundo rural brasileiro, onde o índio ia ser incluído. Uma experiência anterior de alfabetização entre as crianças Karajá havia mostrado sua inutilidade. O conhecimento da escrita havia caído no esquecimento pela falta de oportunidade e necessidade de usar a escrita.

A posição de que a alfabetização da população indígena não era um conhecimento essencial para a integração do índio ao meio rural brasileiro foi compartilhada por Florestan Fernandes, que comentava a propósito de Tiago Marques Aipobureu, um Bororo educado pelos salesianos em Cuiabá, depois em Roma, e retorna ao seu grupo como um marginal:

Um professor tem prestígio nas "sociedades civilizadas", porque os conhecimentos adquiridos na escola são necessários. Ora, a função social da escola das missões, por maior que seja a boa vontade dos missionários, não pode ser a mesma. A escrita e os conhecimentos correlatos, aprendidos na escola, não são indispensáveis para um Bororo, enquanto os conhecimentos relativos à caça, por exemplo, parecem-lhe fundamentais. A leitura e a escrita, mesmo como acontece a grande parte de nossas populações rurais, são uma espécie de luxo, porque não correspondem a uma necessidade de fato e não têm, por isso, uma função definida no sistema sociocultural da tribo. Tiago foi-se desinteressando insensivelmente da escola, voltando-se

para atividades mais congruentes com os padrões culturais de sua tribo (Fernandes, 1960, p.323).

A educação bilíngüe não era considerada pertinente como modelo para a escola indígena, na opinião da "equipe de etnólogos" do SPI, tanto para os grupos aculturados, como para aqueles com pouco contato. Os motivos eram a existência de uma enorme diversidade de línguas no Brasil, faladas muitas vezes apenas por uma centena de pessoas, a falta de material didático em cada língua (gramática e alfabetos) e as dificuldades de preparação de professores para esta modalidade de escola (SPI, 1954, p.28). A alfabetização só teria interesse para grupos mais aculturados e, sendo estes já na maior parte das vezes bilíngües, a alfabetização em língua indígena não fazia sentido. Isso explicaria a falta de interesse com relação às propostas do SIL no Brasil, durante a reunião do Instituto Interamericano Indigenista de 1954.

A aproximação do SIL aos antropólogos e indigenistas brasileiros teve mais êxito quando os missionários, ao invés de programas de educação bilíngüe, se ofereceram para realizar estudos sobre as línguas indígenas. Essa última proposta permitiu ao SIL assinar, em 1957, o primeiro convênio no país, junto ao Museu Nacional do Rio de Janeiro.

O prestígio que os membros de SIL tiveram entre a comunidade acadêmica no Brasil se deu pela identificação como discípulos de Franz Boas, na tradição da lingüística americanista.

Não nos esqueçamos que foi pela pesquisa das línguas indígenas, organizada por Boas, com o auxílio técnico e ulterior desenvolvimento de Sapir e Bloomfield, que se

foi pouco a pouco constituindo a hoje tão brilhante escola lingüística norte-americana, de que o Summer Institute que conosco coopera, é uma apreciável parcela. (Camara, 1977, p.65)

O interesse pela lingüística, enquanto "ciência desinteressada" (Camara, 1945, p.5), coincidia com a expectativa de que a lingüística americanista permitiria estudos comparativos para conhecer a história das migrações das populações indígenas no processo de povoamento do sul do continente. O convênio entre o SIL e o Museu Nacional estava voltado essencialmente para a documentação das línguas indígenas, e a "escrita", que se procurava estabelecer para todas elas, era para uso da comunidade acadêmica.

O pouco interesse pela versão aplicada da lingüística americanista pode ser avaliado no "Plano de Estudo das Línguas Indígenas", formulado pelos membros do SIL para o Museu Nacional (1965). O tópico sobre alfabetização— incluído em "lingüística aplicada"— era considerado a última fase do trabalho, executado apenas depois de a língua estar suficientemente analisada fonológica, gramatical e lexicalmente. A isso se deve o fato de os relatórios do Museu Nacional não mencionarem as cartilhas em línguas indígenas elaboradas pelo SIL entre 59 e 62 (Terena, 1959; Hixkariana e Kaingang, 1961; Sateré-Mawé, 1962). Os relatórios só fazem menção dos trabalhos do SIL em termos de vocabulários, análises fonológicas e morfológicas e estudos comparativos. Em conseqüência, nos fóruns acadêmicos brasileiros, o SIL deu menos ênfase aos estudos aplicados, atitude diferente da que vimos ele assumir no México. Lá havia predominado os estudos fonológicos "práticos", voltados para a criação de uma ortografia de línguas indígenas,

como se pode ver pelos trabalhos apresentados pela missão na "1ª Asamblea de Filólogos y Lingüistas" e nas publicações do "Instituto Mexicano de Investigaciones Lingüísticas". No Brasil, ao contrário, houve apenas um trabalho sobre cartilhas, apresentado numa reunião da Associação Brasileira de Antropologia, por Dale Kieztman, coordenador do SIL no Brasil naquela época.

Em 1977, ocasião da avaliação pelo Museu Nacional das atividades do SIL, se constatou que o plano de estudo apresentado em 57 não havia sido respeitado. Havia casos de línguas pouco analisadas lingüisticamente, mas com uma grande quantidade de material didático:

Não há, portanto, uma dependência regular entre produção em lingüística descritiva e o envolvimento em atividades educacionais, sendo a constante o trabalho educacional. Isso permite caracterizar as atividades do Summer Institute of Linguistics como de cunho precipuamente pedagógico (Museu Nacional, 1977).

A identidade do lingüista americanista como alfabetizador em língua indígena se fortaleceu quando já não existia o SPI e, em seu lugar, tinha sido criada a FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Com a FUNAI, o SIL conseguiu em 69 seu primeiro convênio com o órgão indigenista, passando a controlar oficialmente a Educação Indígena através da formação de centros de treinamento de professores indígenas. O acesso da missão às atividades de Educação Indígena não se deu apenas através do convênio de 69, mas sobretudo por uma Portaria da FUNAI, de 1972, que torna obrigatória a educação bilíngüe no país. Com isso, o principal instrumento de integração da população indígena passou a ser a alfabetização em língua indígena e não em português. O modelo de escrita indí-

gena proposto é a sua definição lingüística: "para cada fonema um único símbolo" (FUNAI, Portaria n° 75/72).

A lei de 72 oficializou o modelo de escola do SIL, tornando um direito o que era uma necessidade da estratégia de conversão pela tradução. O SIL acabou não sendo apenas a única instituição com experiência nessa área, mas, principalmente, o próprio modelo de educação bilíngüe oficializado (Leite, 1984).

A lei que tornou obrigatória a educação bilíngüe oficializou, também, a participação do lingüista (e missionário) como figura central. Um exemplo dessa relação estreita entre educação bilíngüe, lingüística e missionários do SIL, pode ser encontrado no ofício da 8ª Delegacia da FUNAI, á respeito de uma escola entre os Waimiri, povo Karibe do norte amazônico:

Considerando que os Waimiri-Atroari são monolíngües, sugerimos que o ensino seja ministrado por um docente com conhecimento de lingüística. Como o Instituto Lingüístico de Verão tem promovido anualmente Cursos de Análises e Práticas Lingüísticas, acreditamos que podemos recorrer àquela Instituição para indicar-nos um ou mais docentes com preparação lingüística para implantar e implementar o ensino formal, se possível bilíngüe e bicultural, para o grupo Waimiri-Atroari (FUNAI, 1984).

O SIL não conseguiu, contudo, montar no Brasil um programa das dimensões dos que existiam no Peru. No Brasil, a participação dos missionários tem sido na preparação de material didático, no treinamento dos indígenas como professores ou como autores de literatura indígena (Brend, Pike, 1977, p.72). Os cursos de

"Literatura Indígena" se impuseram como uma modalidade de difundir a escrita e formar ajudantes para a tradução bíblica. As primeiras fases desse tipo de curso são estimular o aluno a escrever sobre suas experiências familiares; já as últimas fases são dirigidas para a tradução de temas mais árduos, os textos bíblicos.

Aspecto importante da influência do SIL nos estudos das línguas indígenas no Brasil foi o de ter feito vingar a concepção do lingüista como educador. Se não era essa a concepção do lingüista americanista para a academia brasileira, quando o SIL chegou, acabou sendo na década de 80 a sua identidade para os próprios lingüistas acadêmicos que trabalham com línguas indígenas, segundo a pesquisa de Franchetto e Leite (1983, p.27). Trabalhar na alfabetização em língua indígena passou a ser um dos objetivos do trabalho de estudos desses especialistas. A mediação realizada pelos missionários na difusão da tradição lingüística americanista no Brasil acabou deixando suas marcas na prática científica.

Em suma, a proposta de educação na língua indígena na América Latina foi uma posição compartilhada por missionários e indigenistas. Os indigenistas viram no projeto educativo bilíngüe o método mais eficiente para o ensino da língua nacional (Castillo, 1945, p.140). Para os missionários, a educação bilíngüe é parte do processo de conversão, onde a alfabetização na língua indígena é condição da tarefa evangelizadora.

A título de conclusão: a educação bilíngüe como negação da oralidade da cultura indígena

Em toda a América Latina a Educação Indígena bilíngüe é considerada um modelo científico de escola, respeitoso das diferenças

étnicas e lingüísticas e capacitador do índio para a sua integração na sociedade nacional. A educação bilíngüe tornou-se direito indígena, ou até, em muitos casos, o padrão escolar obrigatório.

A cientificidade do projeto de educação bilíngüe está baseada no conceito de fonema. A lingüística tem como suposto que a escrita fonológica, usada como escrita na escola indígena, reproduz com fidelidade a oralidade numa relação biunívoca: a cada sinal usado pela escrita lingüística corresponderia um único elemento da oralidade da língua. A transposição da escrita científica dos lingüistas para a comunidade indígena foi considerada um processo neutro.

O papel da lingüística na montagem de uma educação bilíngüe não se limitou apenas ao empréstimo da escrita fonológica. A disciplina emprestou também argumentos para a defesa da alfabetização em língua indígena. Conceitos como "língua materna", "ponto de vista nativo" e "fonema" foram fundamentais como suporte desse modelo de escola indígena como o mais científico e natural.

O caráter de respeito à cultura indígena por parte da educação bilíngüe foi defendido por ser ela uma modalidade progressista e alternativa aos internatos, por respeitar as diferenças étnicas e lingüísticas, já que não apenas mantém o uso das línguas nas salas de aula, como ainda as reforça, ao torná-las parte imprescindível do processo de alfabetização e, dessa maneira, interferindo ativamente na sua conservação. Assim, a escrita científica das línguas indígenas ganha um papel fundamental no salvamento de línguas prestes a desaparecer.

Por outro lado, os integracionistas afirmam que os índios, sem o domínio da escrita, são pobres e subservientes. A falta de escrita é identificada como fator responsável pela falta de produção, de consumo, de contato com a população nacional, em resumo, da não participação do índio como cidadão (Elson, 1965). Aposse da escrita, primeiro na língua indígena e depois na nacional, despertaria o interesse por coisas novas e pelo consumo de produtos manufaturados (Townsend, 1949).

Dizer que a educação bilíngüe é uma forma de salvamento das línguas indígenas e, que há uma transposição neutra da escrita científica para um público ágrafo é algo inscrito na tradição intelectual ocidental, onde a escrita é homogênea e a oralidade relegada em segundo plano. A essa posição Harris chama de "escritismo" (Harris, 1980). Essa tradição define a escrita como uma forma superior de expressão do conhecimento por ter eliminado as barreiras do tempo e da memória. Os sistemas de conhecimento baseados na escrita são tidos como superiores às formas de conhecimento orais. Outra característica dessa tradição é considerar a possibilidade de transpor com fidelidade os sistemas de conhecimento oral para a escrita.

Problematizar essa hegemonia na cultura ocidental equivale a dizer que não há isonomia possível entre essas duas formas de conhecimento. Alguns autores (Walter Ong, 1982; Jack Goody, 1986; Roy Harris, 1980) analisam a relação de polaridade, em termos fenomenológicos e sociais, que distancia as duas formas de uso da linguagem. A escrita e a oralidade são definidas como duas experiências lingüísticas radicalmente diferentes em termos fenomenológicos. Elas estão marcadas pela oposição entre visão/audição, espaço/tempo, resíduo/evanescência, externos ao corpo/

corporal, representação/performatividade, autonomia do contexto/ dependência do contexto (Ong, 1982). A falta de isonomia de experiências entre oralidade e escrita não permite que se estabeleça entre elas uma relação de correspondência unívoca, como se fosse uma imagem especular. A escrita — científica ou não — só tem o poder de guardar resíduos da oralidade e não de reproduzi-la.

A relação entre escrita e oralidade só é possível por convenção, necessariamente condicionada culturalmente. A legitimidade de qualquer sistema de escrita como representação da oralidade é determinada pela tradição intelectual ao interior de uma comunidade e não pelo seu poder de representação fiel do objeto representado (oralidade).

A ausência de isonomia entre oralidade e escrita levou a que essa oposição se tornasse básica para diferenciar as sociedades tribais da ocidental, a magia da ciência e das religiosas com Palavra Revelada (Goody, 1986). Em nível social, a escrita equivale a uma tecnologia, que tem como peculiaridade intervir em nível do simbólico; quando introduzida em uma comunidade ágrafa, acarreta mudanças na forma de organização em uma comunidade ágrafa, acarreta mudanças na forma de organização social de um grupo, ao legitimar certas modalidades de conhecimentos e certos grupos em detrimento de outros.

Oralidade e escrita, concebidas como uma relação de polaridade cultural, levam a uma diferente interpretação do programa de educação bilíngüe e da lingüística americanista, tanto em seu emprego "desinteressado" como aplicado. Questões que permaneciam não-problematizadas quando concebidas pelo viés da correspondência passam a ser realçadas quando são concebidas como

uma relação de polaridade. Uma expressão do "escritismo" é a concepção de correspondência unívoca entre oralidade e escrita proposta pela lingüística. Esse postulado defende que uma escrita científica pode representar a oralidade por um modelo de correspondência unívoca. O princípio "para cada fonema, um só símbolo" traduz essa maneira de representar a relação entre oralidade e escrita.

A lingüística é identificada por Harris (1980), como um modelo de língua comprometido com o funcionamento escrito. O valor de homogeneidade atribuído à língua reflete o funcionamento escrito da língua e não a esfera oral, que é marcada pela heterogeneidade. Um exemplo de conceito lingüístico que desenha a língua segundo o padrão de funcionamento escrito é o "tipo lingüístico", nível de abstração analítico que caracteriza a língua pela homogeneidade. O "tipo" permite determinar para cada expressão o par, forma e sentido, fixados ambos com autonomia em relação ao contexto de uso. O dicionário é um exemplo de obra guiada pela idéia de tipo lingüístico, ao fixar a palavra como uma unidade com um sentido literal definido com autonomia do contexto. Para Harris, não há possibilidade da idéia de "tipo lingüístico" surgir como critério de correção em uma sociedade ágrafa.

No domínio da lingüística americanista, a concepção de polaridade entre oralidade e escrita leva a que se realce uma série de aspectos interculturais. A disciplina passa a ser caracterizada como produzida pelo diálogo entre sujeitos culturalmente diferenciados; o lingüista, membro de um grupo literário (dominância da escrita como experiência da linguagem) e o informante ágrafo (oralidade como única experiência da linguagem). A passagem da lingüística americanista de ciência pura ("desinteressada")

para ciência aplicada à Educação Indígena representa uma alteração do público usuário da escrita produzida pelo lingüista. Como ciência pura, a escrita fonológica na língua indígena tem o seu uso limitado ao público acadêmico, composto de falantes não nativos, oriundos de uma cultura literária. Como lingüística aplicada, a escrita fonológica na língua indígena passa a ser usada como ortografia na escola e na evangelização.

Por ser a escrita fonológica considerada uma forma neutra e objetiva de conhecimento pela lingüística, as mudanças que a tecnologia da escrita traz ao interior de um grupo ágrafo não são consideradas. Há uma "naturalização" da fonologia no seu uso na escola indígena.

A "normatização" é uma das maneiras de se estabelecer o "tipo lingüístico". A "normatização", no processo de criação de uma escrita na língua indígena, é o processo pelo qual se reduz a diversidade de formas de pronunciar uma palavra a uma única forma, de preferência aquela estipulada pela análise do lingüista. Segundo Pike (1938), num artigo de como estabelecer alfabetos "práticos", a "normatização" deveria optar, por exemplo, por grafar as palavras na sua forma mais longa, nos casos em que há diferença entre fala rápida e fala lenta. Desta maneira, a introdução da escrita instaura uma prática normativa na língua ágrafa, ao estipular formas corretas de escrever. Este processo prescritivo é exercido pelo lingüista numa língua que não é sua (Harris, 1980). E o lingüista, o falante estrangeiro, que tem autoridade para determinar o correto na escrita do falante ágrafo.

Poder-se-ia dizer, baseado em Harris (1980) que, se a lingüística não tem poderes para salvar uma língua indígena do desapareci-

mento, sua efetividade, ao introduzir a noção de tipo lingüístico, é fazer desaparecer a idéia de diversidade lingüística.

Um sinal do "escritismo" no discurso de salvamento das culturas indígenas, pela alternativa da escola bilíngüe, é o papel fundamental que se empresta à escrita como forma de sua conservação. Nesse enfoque, não se levam em conta as mudanças culturais que a introdução da tecnologia da escrita — ainda que seja numa língua nativa — pode causar ao interior de uma comunidade ágrafa pela oposição de valores que se estabelecem entre os detentores do conhecimento tradicional — os velhos — e os jovens, alunos da escola, problema formulado por Richard Chase Smith (1981) entre os Amuesha no Peru.

A escrita na escola se introduz conjuntamente com outras formas de conhecimentos que se relacionam necessariamente com a tradição literária, como, por exemplo, História, Geografia e Matemática, que requerem a escrita para serem ensinadas. A idéia de História está vinculada necessariamente à existência de documentos escritos que comprovam o passado; as operações aritméticas precisam do auxílio do papel para o ensino de suas operações; a Geografia importa a idéia do espaço como mapa* no qual é possível introduzir o sujeito desvinculado do corpo (o "estamos aqui", apontando para um mapa).

Uma outra forma de ingerência da educação bilíngüe nos aspectos orais da cultura indígena é pela publicação das narrativas tradicionais em forma de livro de leitura para a escola. As narrativas podem ser da posse de certas pessoas no grupo e não de todos; a sua difusão escrita na escola altera a forma de seu domínio ao separar o conhecimento do conhecedor.

O lingüista-missionário, especialista em línguas indígenas, tem um papel central como introdutor da escrita nas sociedades ágrafas. O missionário, ao ser o principal agente do processo de introdução da escola bilíngüe na América Latina, tem direcionado a escrita indígena para a leitura do Novo Testamento. Para um evangélico, ser cristão passa pela posse da escrita. Deus se revelou aos homens pela escrita, e a conversão depende do seu domínio.

O vínculo que a escrita em língua indígena mantém com a evangelização leva a que essa escrita se estabeleça como uma crítica à oralidade da cultura tradicional, como a dos Xamã, contadores de histórias e donos de cantos.

Avesso à situação de oralidade primária da comunidade indígena, o missionário se apresenta nas comunidades como um homem que possui um livro "brilhante como o sol" (Townsend, 1936). Ele ensina como usá-lo, como passar a página, ver figuras e todos os tipos de ações conectadas com a experiência da escrita. Ele não apenas ensina como usar o livro, como também sobre a sua superioridade como forma de conhecimento, superioridade de uma forma fixa frente à evanescência da oralidade. A sabedoria dos livros e das narrativas históricas é maior do que a do mito.

A Educação Indígena bilíngüe surge como uma expressão do "escritismo", ao não incluir a oralidade primária como parte definidora da cultura indígena. Ela não apenas exclui a oralidade, como carrega consigo uma crítica à cultura oral, ao tirar legitimidade das formas de conhecimento indígena sustentadas no mundo da oralidade, e ao privilegiar a escrita como única forma de conservação da cultura indígena.

Considerar o mundo da oralidade como mundo da pobreza, da sobrevivência e da ignorância é a visão que a cultura literária possui da oralidade. O "escritismo" está presente no projeto de educação bilíngüe ao considerar a oralidade da cultura indígena como um problema resolvido pela introdução da tecnologia da escrita. A escola bilíngüe acaba tratando a oralidade indígena como analfabetismo.

Referências bibliográficas

- BASAURI, Carlos. La Psicología a través del estudio de las lenguas y su importancia para la educación indígena. *Investigaciones Lingüísticas*, Mexico, v.4, n.1/2, 1937.
- BENDOR, Samuel. A review of SIL literacy policy. *Notes on Literacy*, Dallas, n.35, 1981.
- BLOOMFIELD, Leonard. *Outline guide for the practical study of foreign languages*. Baltimore: Linguistic Society of America, 1942. 16p.
- _____. *Language*. [S.l.]: Unwin University Press, 1970.
- BREND, Ruth, PIKE, Kenneth (Eds.). *The Summer Institute of Linguistics: its works and contribution*. Mouton: Hague, 1997.
- CAMARA, Joaquim Mattoso. *Os estudos lingüísticos nos Estados Unidos da América do Norte*. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde: Museu Nacional: Imprensa Nacional, 1945. (Série publicações avulsas, 1).

- _____. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1977.
- CASTILLO, Ignacio M. La alfabetización en lenguas indígenas: el proyecto Tarasco. *América Indígena*, México, v.5, n.2, p.139-151, 1945.
- CASTRO, Angélica. El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües. *Instituto Indigenista Interamericano*, México, v.9, n.1, 1949.
- CIFUENTES GARCIA, Maria Barbara. *Unificación lingüística en México*. México, 1981. Tese (Licenciatura) — Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- DEPARTAMENTO AUTONÓMO DE ASUNTOS INDIGENAS (México). *Memoria de la Primeira Assembleia de Filólogos y Lingüistas*, México, 1940.
- ELSON, Benjamin. Indian education and Indian languages. *América Indígena*, México, n.2, p.236-244, 1965.
- FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais do Brasil: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960. (Coleção corpo e alma do Brasil). cap.: Tiago Marques Aipobureu: um Bororo marginal.
- FRANCHETTO, Bruna, LEITE, Yonne. A concepção dos lingüistas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, p.4, 1983.
- FUENTE, Angelica Castro de la. La alfabetización en lenguas indígenas y los promotores culturales. In WILLIAN Cameron Townsend en el 25 aniversario del ILV. México, 1961. p.231-248.
- FUNAI. *Portaria nº 75 de 617172. Normas para educação dos grupos indígenas*. Brasília, 1972.
- _____. *Informação nº 2/Setor de Educação/84. Manaus, 20 de março de 1984. Da Programadora Educacional ao Delegado do 1º DR. Assunto: educação escolarizada para os Waimiri Atoari*. Brasília: Arquivo do CIMI.
- GAMIO, Manuel. *Forjandopatria.2.ed*. México: Ed. Porrúa, 1960.
- GOODY, Jack. *The logic of writing and the Organization of society*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- GUDSCHINSKY, Sarah C. Summer Institute of Linguistics: literary policy and its practical outworking. *Notes on Literacy*, Dallas, n.17, p.22-28, 1974.
- HARRIS, Roy. *The language-makers*. London: Duckworth, 1980.
- HEATH, Shirley Brice. *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. México: Secretaria de Educación Pública: Instituto Nacional Indigenista, 1972.
- HEFLEY, James, HEFLEY, Marti. *Uncle Corn: the story of William Cameron Townsend, founder of the Wycliffe Bible Translator and the Summer Institute of Linguistics*. [S.l.]: Hodder and Stoughton, 1974.

- HERZOG, George, NEWMAN, Stanley, SAPIR, Edward, SWADESH, Mary Haas, SWADESH, Morris, VOEGELIN, Charles F. Some ortographic recommendations. Arising out of discussions by a group of six Americanist linguistics. *American Anthropologist*, n.36, p.629-663, 1934.
- HOCKETT, Charles F. *A Leonard Bloomfield anthology*. [S.l.]: Indiana University Press, 1970.
- HVALKOF, Soren, AABY, Peter. *Is God an American ? An anthropological perspective on the missionary work of the Summer Institute of Linguistics*. London: Survival International: IWGLIA, 1981.
- INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS. México: Instituto Mexicano de Investigaciones Lingüísticas, v.4, n.1/2, 1937; v.4, n.3./, 1937.
- LARSON, Mildred, DAVIS, Patrícia M. (Eds.). *Education: an experience in Peruvian Amazonia*. Dallas: Summer Institute of Linguistics, 1981.
- LATHROP, Maxwel. Report of a partial study of the Tarascan dialect. *Investigaciones Lingüísticas*, Mexico, v.4, n.1/2, p.111-129, 1937.
- LEITE, Yone. *Educação indígena*. Comunicação apresentada ao Simpósio "Índios e Estado", Brasília, nov. 1984.
- LOOS, Eugene, DAVIS, Patrícia, WISE, Mary Ruth. Cultural change and development of the whole person: and a exposition of the philosophy and methods of the SIL. In: LARSON, Mildred, DAVIS, Patrícia M. (Eds.). *Education: an experience in Peruvian Amazonia*. Dallas: Institute of Linguistics, 1981.
- MOROTE BEST, Efrain. Trabajo y escuela en la selva peruana. In: WILLIAN Cameron Townsend en el aniversario de 25 anos del SIL. México, 1961.
- MUSEU NACIONAL (Brasil). *Relatório anual* [de 1957 a 1962]. Rio de Janeiro, [1957-1962].
- _____. *O Setor Lingüístico do Museu Nacional: organização e objetivos*. Rio de Janeiro, 1965. (Série publicações avulsas).
- _____. *Parecer sobre o trabalho lingüístico do Summer Institute of Linguistics*. Rio de Janeiro, 1977.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Deve o Summer permanecer no Brasil? *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, n.7, 1981.
- ONG, Walter J. *Orality and literacy: the technologizing of the word collection new accents*. London: Mathuen, 1982.
- PERU INDÍGENA. Lima: Instituto Indigenista Peruano, n.9, 1953.
- PIKE, Kenneth. Likeness difference and variations for phonemes in Mexican Indian languages and how to find them. *Investigaciones Lingüísticas*, Mexico, v.4, n.1/2, p.134-139, ene./abr. 1937.
- _____. Practical suggestions toward a common ortography for Indian languages of Mexico for education of the native

- within their own tongue. *Investigaciones Lingüísticas*, Mexico, v.5, n.1/2, p.86-97, 1938.
- REMBAO, Alberto. *Outlook in Mexico*. Outlook pamphlets on Latin America. New York: Friendship, 1942.
- RIBEIRO, Darci. *A política Indigenista brasileira*. [Brasília?]: Ministério de Agricultura, Serviço de Informação Agrícola, 1962. (Atualidade agrária, 1).
- ROSSI, Sanna Barlow. *God's city in the Jungle*. Wheaton: Tyndale House; London: Coverdale House, 1975.
- SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO — SPI. *Relatório das atividades do Serviço de Proteção aos Índios*, 1953 e 1954.
- SIL/INSTITUTO LINGÜÍSTICO. *Relatório*: 1981-1983. Brasília, [1983].
- SMITH, Richard Chase. The Summer Institute of Linguistics: ethnocide disguised as a blessing. In: HVALKOF, Soren, AABY, Peter. *Is God an American? An anthropological perspective on the missionary work of the Summer Institute of Linguistics*. London: Survival International: IWGLIA, 1981. p.121-132.
- STOLL, David. Words can be used in so many ways. In: HVALKOF, Soren, AABY, Peter. *Is God an American? An anthropological perspective on the missionary work of the Summer Institute of Linguistics*. London: Survival International: IWGLIA, 1981.
- _____. *Pescadores de hombres o fundadores de imperio ?* Quito: Desco: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, 1985.
- SWADESH, Maurício. *Orientaciones lingüísticas para maestros en zonas indígenas*. Mexico: Departamento de Asuntos Indígenas de la República Mexicana, 1940.
- TAX, Sol. Anthropology and administration. *America Indígena*, Mexico, v.5, p.21-33, ene. 1945.
- TOWNSEND. Informe sobre las escuelas bilingües y la obra del Instituto Lingüística. *Peru Indígena*, Lima, v.5, n.13, p.167-170, dic. 1954.
- TOWNSEND, Guillermo. *Lecciones sencillas para aprender a leer en CaKchiquel*. Guatemala, 1932.
- _____. El aspecto romantico de la investigación lingüística. *Peru Indígena*, Lima, n.2, 1949.
- _____. *Estudios antropológicos publicados en homenaje al doctor Manuel Gamio*. Mexico: Universidade Nacional Autónoma de Mexico: Sociedad Mexicana de Antropología, Dirección de Publicaciones, 1956. p.685-692: El método psicofonémico de alfabetización. Como se usa en las escuelas bilingües del Ministerio de Educación Publica del Peru.
- TOWNSEND, Willian Cameron. Las cartilhas lingüísticas. *Cuadernos Lingüísticos*, Mexico, v.3, n.5/6, 1935.
- _____. Tolo, the volcano's son. A tale of Indian and upheaval in Central America. *Revelation*, Apr./Oct. 1936. [2.ed. 1981, Wycliffe Bible Translators, California].

_____ El Instituto Lingüístico de Verano. *Boletín Indigenista*, v.4, n.1, p.46-52, mar. 1944.

_____ *Lazaro Cardenas: Mexican democrat*. Michigan: George Wahr, 1952.

TOWNSEND, William Cameron et al. *Given a heading: the symphonics of internacional relations*. Dallas: SIL, 1990.

VARGAS LLOSA. *Casa verde*. 3.ed.rev. e aum. [S.l.]: Nova Fronteira, 1971a.

_____. *Casa verde*. [S.l.]: Nova Fronteira, 1971b. cap.: História secreta de um romance.

VASCONCELOS, Vicente de Pablo Teixeira da Fonseca. A obra de proteção ao indígena no Brasil. *América Indígena*, Mexico, v.1, p.21-28, out. 1941.