

## EDUCAÇÃO BILÍNGÜE, LINGÜÍSTICA E MISSIONÁRIOS

Maria Cândida D.M. Barros<sup>1</sup>

*RESUMO* - História de um modelo de educação bilíngüe baseado no conceito lingüístico de fonema, transformado em programa oficial das escolas públicas indígenas na América Latina, a partir do final da década de 30. A difusão desse modelo de escola ocorreu através da atuação da missão evangélica Summer Institute of Linguistics em aliança com o indigenismo estatal do México, Peru e Brasil

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação bilíngüe; História da Lingüística; Missões religiosas; Educação indígena.

*ABSTRACT* - This paper describes the history of a bilingual model of education based on the linguistic concept of phonemes. This educational model was established as an official curriculum in indigenous public schools of Latin America since the end of the 1930s. The diffusion of this educational model was accomplished by the SIL in alliance with the indigenist state apparatus of Mexico, Peru and Brazil.

**KEY WORDS:** Bilingual education; History of linguistics; Religious missions; Indigenous education.

---

<sup>1</sup> SCT/CNPq-Museu Paraense Emílio Goeldi, Dep. de Ciências Humanas. Pesquisadora Associada. Caixa Postal 399, CEP 66040-170, Belém-PA.

Na América Latina, o lingüista se tornou figura central dos projetos de alfabetização nas línguas indígenas, se sobrepondo 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 serem 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”).

O compromisso da Lingüística com projetos de alfabetização indígena foi um estilo peculiar da disciplina na América Latina, não compartilhado pela Linguistic Society of America nas suas discussões sobre fonologias das línguas indígenas.

O interesse do trabalho será traçar uma história da concepção de Lingüística como ciência aplicada à educação indígena na América Latina, paralelamente à história da atuação da missão Summer Institute of Linguistics (SIL) 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 Summer Institute of Linguistics, e se difundiu na América Latina a partir da Segunda Guerra, através dos mesmos missionários. A alfabetização em língua indígena propagou-se na América Latina como parte do processo de evangelização.

A última parte do trabalho estará baseada nas 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 “para cada fonema, um só símbolo” (ou na sua versão aplicada à escola “para cada fonema, uma só letra”). A polaridade entre escrita e oralidade põe em tela de juízo o postulado da “naturalidade” do uso da escrita fonológica por falantes de comunidades ágrafas.

## **“Linguística americanista” como uma escrita para uso da 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 oralidade era a única dimensão da língua com interesse científico, enquanto a escrita ortográfica era considerada como tendo um caráter secundário.

*“Writing is not language, but merely a way of recording language by means of visible marks”.* (Bloomfield 1970:21)

Uma crítica do lingüista ao filólogo era que este, ao estudar as línguas por meio das escritas ortográficas, não fazia a distinção entre realidade (oralidade) e representação (escrita). A dimensão oral da língua não era possível de ser representada pela escrita ortográfica, considerada como uma forma artificial e arcaica de representação (Bloomfield 1942:8). 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, a exemplo das academias.

O lingüista requeria uma escrita especial que fosse capaz de estabelecer um quadro fiel da oralidade e que, 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 Linguística era que o sistema de escrita científico 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 dos 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 descansava apenas na 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 fenômenos físicos. 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 aos lingüistas, como se depreende pelo 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 diferenciação teórica entre língua literária e ágrafa. A teoria lingüística se apresentava como um método geral, que se aplicava com o mesmo valor tanto para um grupo de línguas como para outro. 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 (anticientíficas).

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

O Círculo de Praga, por exemplo, se diferenciou da Lingüística americanista na maneira de tratar a oposição oralidade e escrita. Para a Lingüística européia, essa diferença devia ser considerada no nível do funcionamento das línguas: a função emotiva, por exemplo, se expressava diferentemente no discurso oral e no escrito: enquanto a prosódia é usada para marcar emoção no discurso oral, no texto escrito, a emoção será marcada por outros recursos estilísticos (uso de advérbios e adjetivos). Outra forma reconhecida pelo Círculo de Praga de ingerência da escrita no estudo de uma língua era a questão normativa: a escrita era considerada como tendo um papel importante como fonte de normatividade sobre a oralidade.

A corrente lingüística que predominou no âmbito do estudo das línguas indígenas não foi o Círculo de Praga, e 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 favorecerá, mais tarde, a transposição da Linguística americanista para o domínio da ciência aplicada.

### **Origem do modelo de educação indígena bilingüe baseado na Linguística**

A passagem da Linguística 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 do 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 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 cunho positivista e o professor deveria desempenhar papel de “soldado de la revolución en tiempo de paz”(Townsend 1952: 81)

Os intelectuais mexicanos tiveram uma grande participação na montagem da escola pública. Entre os temas educacionais mais controvertidos estava o da escola indígena (Heath 1972; Cifuentes 1981). Um grupo defendia que esta deveria utilizar o mesmo programa das escolas rurais: uma das figuras principais desse grupo era José Vasconcelos, Secretário de Educação no governo de Alvaro Obregón.

Outro grupo, o dos “indianistas”, defendia uma escola para a população indígena diferenciada da educação rural. Esta posição foi defendida pela Sociedad Indianista Mexicana, pelos antropólogos Manuel Gamio, Julio de la Fuente e Moises Sáenz. Sua oficialização como posição de governo ocorreu durante as gestões de Elias Calles e Lázaro Cárdenas.

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. O indigenista não era apenas o cientista mas um misto de cientista e burocrata.

A proposta indigenista estava sustentada na Antropologia de Franz Boas. A influência desse autor no discurso indigenista mexicano levou à perda de ênfase que o conceito de raça tinha como forma de diferenciação do índio em relação à 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 fórmula 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 1937:57)

Um sinal dessa mudança conceitual aparece no censo de 1930, que em lugar da categoria de raça, utiliza “língua” como critério para identificar a população indígena (Asamblea... 1940: 34).

O estudo das línguas indígenas passou a ser ancilar à integração nacional. A importância de “língua indígena” no discurso dos indigenistas mexicanos é mencionada por Shirley Heath, em seu estudo sobre políticas lingüísticas naquele país. Ela aponta que os textos dos indigenistas costumam incluir um trecho de defesa do uso na língua indígena no processo de incorporação do índio à sociedade nacional (Heath 1972:161). Língua indígena não se opunha ao projeto nacional; poderia ser usada como um método mais rápido de ministrar conhecimentos científicos e informações sobre a nação, quando utilizada na sala de aula pelos professores indígenas.

*“El lenguaje se ha tomado ya como hilo conductor hacia la mentalidad y hacia las necesidades prácticas de la vida indígena; el estudio del lenguaje es lo que abre el camino para su integración nacional.”*  
(Investigaciones... 1937: 1/2:155)

A criação do Departamento Autônomo de Assuntos Indígenas no governo de Cárdenas representou a vitória da proposta dos indigenistas de desvincular a escola indígena da rural. Uma das primeiras medidas do Departamento foi organizar “1ª Asamblea de Filólogos y Linguistas”, realizada entre 9-17 de maio de 1939, no Instituto Politécnico, na Cidade do México, com o objetivo de discutir o programa de educação indígena que se deveria seguir. O ponto de partida era a defesa do uso da língua indígena na educação oficial, como estava definido na convocatória da reunião.

*“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”.*  
(Asamblea... 1940:xiii)

A função da educação na língua indígena (não se chama ainda bilingüe) continua sendo a de incorporação do índio à sociedade nacional. O ensino do espanhol está 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 Linguística como modelo de escrita da escola. O linguísta estava presente em todas as fases da escola: era o responsável pela elaboração de um alfabeto na língua e chefe dos grupos dos professores indígenas. A legitimidade que a Antropologia tinha para os indigenistas foi emprestada à Linguística, considerada uma subdisciplina antropológica.

A assembléia oficializou a Linguística como guia da ação oficial, tornando as questões científicas da disciplina norteadoras da prática dos administradores (Asamblea... 1940:24). A Linguística foi considerada como a única via para determinar eficazmente um projeto de educação indígena e o linguísta figura fundamental dos projetos oficiais de educação.

*“El linguista está listo ahora para ayudar el gobierno a resolver los problemas de la educación indígena, sin abandonar el campo científico. Su aportación y su responsabilidad es doble: ante la sociedad y ante la ciencia”*  
(Asamblea... 1940:xv)

A assembléia de 39 marcou um divisor de águas na área de estudo de línguas indígenas no México. Um dos resultados foi tornar esses estudos uma área de especialistas, os linguístas, retirando legitimidade de trabalhos realizados por intelectuais de outras disciplinas. Antes da reunião de 39, os estudos de línguas indígenas eram feitos pelas “Academias de Lenguas” (Nahuatl, Maya e Otomi), formadas por intelectuais de diversas áreas.

Apesar do nome da reunião incluir filólogos, predominou na assembléia de 39 a concepção lingüística da língua, e se excluiu a Filologia como forma pertinente de estudo de uma língua.

*"Al acercarse a un estudio detallado de los problemas específicos de un idioma indígena, un prerequisite imprescindible es un entrenamiento adecuado en los principios fundamentales de la lingüística. Quien no tenga esos principios firmemente grabados en la mente, se verá impedido a cada paso en la realización de sus trabajos. Por eso, es de recomendarse que se usen en los trabajos lingüísticos preferiblemente a esos elementos adecuadamente entrenados quienes podrán emprender cualquier trabajo con anticipada garantía de éxito, y sólo en segundo lugar a otros elementos aficionados o deficientemente entrenados"* (Asamblea... 1940:75).

Outra mudança foi em relação ao público para o qual se destinavam os escritos em línguas indígenas. O objetivo das Academias de línguas indígenas, antes de 39, era decidir e unificar uma escrita para uso entre os investigadores, como propõe 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 quedan sometidos al estudio de nuestras 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 otomí y demás lenguas en uso, a efecto de facilitar y uniformar las investigaciones"* (Investigaciones...: Editorial:1937:n.3/4,183).

Em 39, o debate é em torno de uma escrita em língua indígena para ser usada na alfabetização da população indígena. Não é mais uma escrita das línguas indígenas para ser utilizada pelo pesquisador, um falante estrangeiro, mas para ser usada pela população indígena, o falante nativo. A reunião dos Filólogos e Lingüistas propôs a criação de alfabetos para várias línguas (Tarasco, Yaqui-Mayo, Tarahumara, Nahuatl, Totonaco, Otomi, Mixteco, Zapoteco, Maya, Huasteco, Mazateco, Chinanteco) (Asamblea... 1940:xiv).

O resultado da análise fonológica passou a ser adequado tanto para o cientista como para o falante nativo ("No hay ningún conflicto en absoluto entre estos dois propositos en el uso de un alfabeto") (Asamblea de Filólogos... 1940:51). Devido ao aspecto técnico da escrita fonológica, o lingüista era o único apto para decidir sobre ela (Swadesh 1940:30).

O fonema foi um dos principais conceitos da Lingüística posto a serviço da administração pública; seu uso tinha como referência Sapir, que o definia como tendo um caráter 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"* (Asamblea... 1940:90).

O argumento para alfabetizar na língua indígena e não em espanhol era baseado no caráter psicológico do fonema. O processo de alfabetização era considerado mais natural se fosse a escrita ensinada nos sons de que o falante nativo tinha consciência na sua língua, do que tentar alfabetizá-lo com outros sons, que não os de sua própria língua.

*"Los sonidos - unidades que en los círculos científicos últimamente 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"* (Asamblea... 1940:19)

*"Es mucho más difícil - y en ciertos casos imposibles - enseñarle [ao índio] a leer y escribir en un idioma como el español, cuyos sonidos no le son familiares y que no puede sentir como **unidades** en su consciencia"* (Asamblea... 1940:19)

A opção por usar uma escrita fonética como base para o alfabeto nas línguas indígenas em vez de fazer uso da ortografia do espanhol era um procedimento da Lingüística. Considerava-se que a ortografia do espanhol não poderia servir de base para uma escrita nas línguas indígenas, já que cada língua tem seus sons particulares. O uso da ortografia do espanhol requeria memorização por parte do aluno, enquanto a escrita lingüística seria mais natural, por estar baseada na observação dos sons.

Uma presença constante em todas essas discussões sobre o uso da língua indígena na educação foi Willian Cameron Townsend, fundador da missão 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 Assembleia de Filólogos y Linguistas”, o SIL esteve presente entre as instituições participantes. Vários membros do SIL apresentaram trabalhos em fonologia como 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, montou uma escola para alfabetização nessa língua, imprescindível para que pudesse haver uso do Novo Testamento traduzido. A alfabetização em Cakchiquel estava dirigida à conversão: a cartilha elaborada por Townsend em 1932 contém palavras como “Dios”, “Elias”, “Galilea”, “Jesuscristo”, “Timote”, “Filipas”, enquanto o material utilizado para ensino do espanhol era a edição bilingüe do Novo Testamento.

Já no México, Townsend transformou seu projeto de alfabetização de fins religiosos em um programa de educação laico, angariando com isso apoio do governo e dos intelectuais mexicanos. Sua proposta de educação ganhou um caráter leigo através da publicação de material didático separado do religioso. As cartilhas de alfabetização passam a se distinguir de um catecismo ou de um Novo Testamento, mas ambos têm em comum o mesmo alfabeto. Saber ler um, torna o indivíduo capacitado para ler o outro.

Quando era membro da Central American Mission na Guatemala, Townsend não precisou saber Lingüística para fazer a tradução do Novo Testamento em Cakchiquel, nem teve que elaborar um quadro de fonemas para compor uma cartilha de alfabetização. A opção pela evangelização na língua indígena não precisava se sustentar em conceitos da Lingüística, tais como “sistema lingüístico”, “língua materna”, “fonema”, “ponto de vista interno do falante”, como mais tarde passou a ser no México.

A inclusão da Lingüística 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 de base antropológica.

*“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 1990:77)*

Como lingüista, o SIL não apenas conseguiu permissão para entrar no país, como conseguiu estar muito próximo dos indigenistas, projetando com eles a escola indígena. O missionário se inseriu no México como educador, recebendo salário de professor rural, além de ter o reconhecimento oficial de “professor honorário”, como o que foi concedido a Townsend. Ele teve mais liberdade para desenhar sua política de conversão/educação entre os indigenistas mexicanos de esquerda (alguns deles conhecidos como a “Comitern mexicano”) do que junto à Central American Mission, de quem foi missionário por quase duas décadas na Guatemala.

A aliança entre o missionário do SIL e o indigenista mexicano se deve ao fato de que ambos compartilhavam pontos em comum quanto à política que se deveria ter em relação à população indígena. Ambos coincidiam em que o bar, através do álcool, o feiticeiro e a Igreja Católica mantinham o índio explorado. Ambos se propunham à integração dos índios através da educação, e consideravam o professor indígena como agente da integração almejada. As línguas indígenas eram consideradas possíveis de ser “incorporadas” ao serem via de expressão de novas idéias: serviam tanto aos missionários tradutores da Bíblia como aos indigenistas interessados em traduzir discursos do governo ou leis. As diferenças entre eles eram em relação 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 fala da amizade entre um missionário chamado James Warren ou Don Santiago, que tinha a Lingüística como um “Inter-American Bond” (Rembao 1942: 10) e um presidente do México<sup>2</sup>.

Para o presidente, o uso da língua indígena na tradução do Novo Testamento e a Lingüística se incluíam em sua política indigenista.

*“The missionary had soon learned that the President was also interested in linguistics, even though he was not a linguist. His interest in things grammatical was indirect. The President had a larger project in mind, more ambitious, in a sense, than the missionary’s. The President’s national policy had as a fundamental plan what he called the “incorporation” of the Indians into the national life. This meant that the Indian was out of that life. Incorporation meant to revive the cultural values of the Indian races, which had been kept dormant during four hundred years of virtual slavery”*  
(Rembao 1942:11)

---

<sup>2</sup> Townsend e Lázaro Cárdenas eram amigos. Cárdenas foi padrinho de casamento de Townsend.

*"...when the President learned that the American was translating the Gospel of Matthew into Zapotecan, he bombarded Don Santiago with questions and comments. To translate into a language meant to revive that language. It meant the discovery of new veins of Mexican treasure. It meant the furthering of the Presidential policy of incorporation". (Rembao 1942:11)*

Enquanto o presidente vê no missionário um meio de levar a cabo sua política de incorporação, o missionário encontra na política do presidente a via para concretização do seu principal objetivo, a conversão religiosa.

*"The President went away into the southern sierra, thinking of motives stirring in the hearth, some good, some bad, some perhaps neutral. And the missionary tarried at Pedro Guevara's for the night, thinking of the Indians and of their incorporation in a kingdom greater than the republic of Mexico, even the kingdom of the eternal Christ" (Rembao 1942:12).*

Em suma, 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 concepção de Lingüística americanista aplicada não era compartilhada pela comunidade de lingüistas americanos. Um sinal de sua pouca familiaridade com este estilo de Lingüística aplicada à alfabetização indígena é o artigo de Sol Tax (1945:27) sobre "Anthropology and Administration", onde ele critica o caráter prático que a Lingüística havia tomado ao se envolver nos projetos de alfabetização nas línguas indígenas. Segundo ele, entre as várias disciplinas da antropologia, apenas os arqueólogos se viram livres de dar respostas práticas aos seus trabalhos.

Nos Estados Unidos, a Lingüística adquiriu um caráter de ciência aplicada, um pouco mais tarde, durante a Segunda Guerra Mundial. Neste período, a metodologia de campo dos lingüistas americanistas teve sucesso como método para aprender línguas estrangeiras por parte do exército norte-americano.

### **Difusão do projeto de educação bilingüe e do modelo de Lingüística aplicada na América Latina**

O Projeto Tarasco teve curta vida entre os Purepecha, mas sobreviveu por longos anos como modelo exemplar de educação indígena nos fóruns indigenistas. Em 1940, ele foi apresentado como modelo para os demais países do continente americano durante o Primeiro Congresso do Instituto Indigenista

Interamericano (III). Sua divulgação se deu no bojo da política de Cárdenas de exportação do pensamento indigenista mexicano, através do III, criado por iniciativa do governo mexicano para difundir a proposta de uma burocracia indigenista formada em Antropologia. As reuniões do Instituto foram um local importante de divulgação do próprio SIL; por várias vezes, os membros da missão participaram das reuniões do III como parte das delegações nacionais.

Na década de 50, o Projeto Tarasco se internacionalizou através da UNESCO, que, ao recomendar o uso da língua materna na alfabetização das crianças em todo o mundo, chamou atenção especial para aquela experiência como modelo de educação. Isso ocorreu durante a gestão do mexicano Jaime Torres Bodet como diretor da UNESCO. Vários dos seus assessores naquele órgão tinham participado da “Asamblea de Filólogos y Linguistas” de 39 e do projeto Tarasco. Morris Swadesh e Kenneth Pike foram alguns dos linguistas que participaram de reuniões promovidas pela UNESCO.

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. Em todos eles, as escolas foram estabelecidas com a participação dos missionários.

Depois da experiência no México, tornou-se norma da missão participar de programas de educação indígena oficial. Os trabalhos no âmbito da alfabetização na língua indígena deveriam ser de caráter “universal” (Bendor-Samuel 1981: n.35:24), ou seja, ser programas de massa, e não restringidos à escola da missão. O objetivo era poder direcionar a educação indígena oficial para as suas necessidades de alfabetização na língua indígena, parte imprescindível do projeto de conversão pela tradução da Bíblia.

Essa norma recebeu críticas no interior do SIL. Acreditava-se que o envolvimento em programas de educação oficial fazia atrasar o projeto de tradução da Bíblia. Townsend, diretor da missão por várias décadas, contra-argumentava que ocupar-se da educação oficial era como a filha do Faraó pagando à mãe de Moisés para cuidar do seu próprio filho (Hefley & Hefley 1974:165). Assumir a direção da educação indígena oficial possibilitaria um maior uso da Bíblia; em vez de reduzir a alfabetização apenas aos crentes, a idéia era usá-la como forma de aumentar o uso da Bíblia na língua indígena.

Peru e Brasil são dois exemplos de países da América Latina onde a missão obteve o monopólio da educação indígena oficial. Os dois são casos

ilustrativos do papel da missão na importação desse programa de educação de base lingüística. Em nenhum dos dois havia uma tradição intelectual de respaldo ao uso da língua indígena na educação, nem uma concepção de que a Lingüística fosse uma ciência aplicada. Os dois países apresentavam uma situação diversa à do México, onde esse modelo de educação indígena havia sido formulado tendo como base a legitimidade da Antropologia, e de suas subdisciplinas, entre os intelectuais.

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 com os grupos indígenas. O antropólogo e suas subdisciplinas (Lingüística, Antropologia Física etc.) são reconhecidos como mediadores e gestores dos programas governamentais dirigidos às populações indígenas (Peru... 1949). O contexto era favorável para que missionários-lingüistas tivessem entrada nos programas oficiais de educação.

Os indigenistas foram os aliados naturais dos missionários, como havia acontecido no México. O SIL manteve contatos com Luis Valcarcel e Hugo Pesce, seguidores de José Mariategui (Stoll 1985). Townsend e seu grupo se apresentavam como "indigenistas" ("los indigenistas creemos", "a los indigenistas, pues, nos corresponde") (Townsend 1949:39) nos artigos publicados na revista do Instituto Indigenista Peruano.

O SIL não encontrou no Peru um contexto intelectual embebido em Antropologia e indigenismo como o que havia vivenciado no México. O órgão indigenista de base antropológica havia sido criado recentemente, mas não havia antropólogos nacionais em número suficiente para assumir a função, uma vez que era muito recente a oficialização da Antropologia na Universidade de San Marcos (1945). O espaço oficial destinado a programas de Antropologia aplicada foi preenchido por instituições estrangeiras (Andean Research Institute, Smithsonian Institution, Viking Fund, Museu de Chicago, Museu de História Natural de Nova York, Universidade de Yale, Columbia, Harvard, Cornell (Peru... 1953).

O SIL era apenas uma das várias instituições estrangeiras que entraram para atuar junto aos grupos indígenas. Não representava o projeto mais importante, se levarmos em conta o noticiário do Instituto Indigenista Peruano na publicação "Peru Indígena". O mais comentado era o da Universidade de Cornell, que desenvolvia um projeto de antropologia aplicada na região de Vicos, ao norte do país, no qual incluía programas de educação em espanhol.

Não havia no Peru a discussão em torno da educação indígena diferenciada da rural. As poucas escolas indígenas existentes eram experiências de granjas educativas ou então internatos das missões católicas. Em nenhum deles há menção ao uso da língua indígena como parte do processo educativo.

No discurso de Luis Valcarcel, primeiro Diretor do Instituto Indigenista Peruano, em 1948, ele não menciona a educação na língua indígena. Para ele, a educação rural, e com ela a opção pela alfabetização em espanhol, deveria ser o modelo de escola a ser levado para as comunidades indígenas.

A única menção à educação bilingüe na revista “Peru Indígena” é uma referência ao próprio Townsend, fazendo uma demonstração do “método de lectura y escritura” na língua indígena entre os Aymara, numa das granjas educacionais do governo (Peru 1948, n.1:28).

A revista “Peru Indígena” acabou se tornando fórum de Townsend para defender a escola em língua indígena. Em vários artigos da revista do Instituto Indigenista Peruano, Townsend defendeu a alfabetização na língua indígena por meio de argumentos integracionistas, tão a gosto dos indigenistas mexicanos, como peruanos. Townsend havia assimilado no México os anseios do Estado de integração dos índios e apresentava seu projeto de escola como uma proposta para este fim.

*“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 más como hombre culto que como fuerza bruta sumido en la ignorancia” (Townsend 1949:43).*

O primeiro convênio do SIL com o governo peruano foi em 1945; a missão se propunha, por ele, 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, era a Amazônia, ao contrário dos demais projetos de antropologia aplicada das outras instituições estrangeiras, que estavam voltados quase que exclusivamente para a região andina.

A escolha da área foi de interesse mútuo do governo e da missão. Para o governo peruano, era conveniente que a missão se estabelecesse na Amazônia

pelo papel que ela poderia exercer a favor da integração da região à economia nacional: com o apoio da missão, o índio deixaria de ser um obstáculo para a ocupação da região. Para Townsend, a Amazônia representava um lugar mitológico para o missionário com ambições de pioneiro e desbravador das fronteiras do mundo não-evangélico. Um outro motivo estava ligado à possibilidade futura de expandir a missão: por ser uma região contígua a outros países, as atividades educacionais no Peru poderiam funcionar como um cartão de entrada da missão nos demais (Hefley & Hefley 1974:122).

Em 1952, a missão consegue estabelecer uma escola indígena compatível com sua estratégia de evangelização: 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 1977:74).

O primeiro curso em 1953 reuniu 15 alunos de seis línguas, dos quais 11 se formaram como professores. Nas aldeias, eles foram professores de cerca de 270 alunos (Larson & Davis 1981:38). Já em 1957, chegava em Yarinacocha o primeiro aluno egresso das escolas bilíngües da selva. Ao longo dos 25 anos da escola da selva ("jungle education"), o curso de Yarinacocha estabeleceu vários níveis discentes com os alunos de gerações anteriores.

O programa de Yarinacocha, como no 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 uma 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 formação dos professores indígenas se dá ao longo de alguns anos através de cursos de duração de três meses em Yarinacocha. O futuro professor bilíngüe pode chegar ao curso sem ser alfabetizado ou desconhecendo o espanhol, diferentemente do projeto mexicano, que tinha como professor o índio já alfabetizado, falante de espanhol e egresso das Escolas Normais Rurais.

Em Yarinacocha, os alunos recebem treinamento em matérias dos cursos primários nacionais (Matemática, História e Geografia do Peru e Higiene), além de espanhol ensinado como prática oral, pedagogia, noções de administração escolar e de técnicas para construção de uma sala de aula e de móveis com materiais da região.

Na parte da manhã, as aulas são em espanhol com professores indicados pelo governo. De tarde, o aluno trabalha com o missionário-lingüista do SIL, que o alfabetiza na língua indígena e revisa, nessa língua, o material visto pela manhã em espanhol. O lingüista é o intérprete dessas matérias para os índios que não dominam o espanhol.

A escola bilingüe, localizada na aldeia, construída com materiais locais e ministrada na língua indígena, tem muita semelhança com a escola da cidade, pela maneira como são dispostos alunos e professores na sala, pelas aulas cronometradas pelo relógio, pela disciplina da fila, do hasteamento da bandeira e das aulas sobre os símbolos nacionais. A única diferença entre a escola na aldeia e aquela existente na cidade é ser a primeira ministrada, em seus primeiros anos, na língua indígena.

O padrão da escola de cidade é aprendido pelo aluno de Yarinacocha através de noções de pedagogia e administração escolar. Eles aprendem como organizar aulas de 50 minutos com 10 de intervalo, a separar os alunos por idade e por habilidade, a manter o controle da frequência e a aplicar testes como forma de avaliação (Larson & Davis 1981:89).

O programa de educação bilingüe 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 progressistas, comparados com a experiência dos internatos das missões católicas, cujas aulas eram em espanhol e localizados fora da aldeia.

A posição entre essas duas experiências de educação indígena está presente no romance de Vargas Llosa "Casa Verde" (1971a)<sup>3</sup> (1ª edição: 1966) em torno de dois personagens, Bonifácia e Jum. Pelo primeiro personagem, se enfoca a experiência das escolas-internatos das missões católicas, no segundo se faz sentir ressonâncias do projeto de educação bilingüe do SIL.

Bonifácia era uma aguaruna educada na missão católica na cidade de Santa Maria de Nieva. O internato para meninas aguaruna se propunha catequizá-las, ensinar espanhol e trabalhos domésticos. A ida das alunas para o internato era compulsória; as freiras recrutavam alunas com ajuda das forças policiais da cidade<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Vargas Llosa visitou a região dos Aguaruna em 58, numa expedição organizada pelo SIL, junto com a Universidad de San Marcos, a propósito de uma visita do antropólogo mexicano Juan Comas ao Peru (Vargas Llosa 1971b:369).

<sup>4</sup> O tema dos atos de violência em torno do recrutamento de alunos para os internatos indígenas católicos foi também denunciado por Morote Best (1961), num artigo publicado num livro em homenagem a Townsend.

A educação recebida na missão não era compatível com a vida na aldeia, não permitindo o retorno das alunas depois do curso concluído; tampouco na missão ou em Santa Maria de Nieva havia lugar para elas. O único destino para uma aluna egressa do internato era trabalhar como empregada doméstica em casa dos “ladinos”. O fim de Bonifácia foi ser prostituta na Casa Verde.

*“Inadvertidamente, à custa de tremendos trabalhos, as freiras de Santa Maria de Nieva estavam fazendo o papel de provedoras de domésticas para famílias da classe média, e povoando com novas inquilinas o inferno dos subúrbios e os prostibulos da civilização. A extraordinária ambigüidade de tudo isto pareceu-me quase tão impressionante quanto o invisível drama pelo qual as amáveis freiras missionárias eram cegas responsáveis”* (Vargas Llosa 1971b: 372).

O aguaruna Jum, alcaide de Urakusa teve uma história diferente da de Bonifácia. Para evitar a intermediação dos patrões, ele organizou uma cooperativa em seu grupo; a conseqüência de sua iniciativa foi ser torturado no centro de Santa Maria de Nieva, na presença das autoridades locais. O percurso de Jum tem relação com o SIL, já que ele havia sido aluno do curso de Yarinacocha.

*“Dentro do ‘Plano de Educação’ para a selva, se idealizara nesses anos um sistema que consistia em levar os homens mais vivos e esforçados das tribos a freqüentar um curso de alguns meses de duração em Yarinacocha (perto de Pucallpa), onde está a central do Instituto Lingüístico de Verão, a fim de que logo retornassem a suas tribos e abrissem escolas. Jum recebera esse treinamento em Yarinacocha. Não sei se essa temporada na “civilização” transformaria o grupo de aguarunas em bons professores. Mas alertou alguns sobre um problema muito concreto: compreenderam, ao constatar o verdadeiro valor do dinheiro e das coisas, o abuso de que eram vítimas por obra dos “patrões”. Descobriram que, se em vez de vender as bolas de borracha e as peles aos intermediários, as vendessem diretamente nas cidades obteriam benefícios muitíssimo maiores. Aprenderam também que os objetos recebidos dos “patrões” em troca da borracha lhes custariam muito menos se adquiridos nas lojas. Assim nasceu a idéia de organizar uma cooperativa aguaruna, e Jum fora um dos promotores dessa idéia”* (Vargas Llosa 1971b:377).

A escola do SIL aparece como uma forma de modernização das relações sociais na Amazônia. A experiência da escola do SIL levava Jum a montar uma cooperativa na sua comunidade, enfrentando para isso os patrões; já a educação recebida por Bonifácia no internato católico não a leva a reagir às formas de exploração do mundo do contato, apenas a reforçar essas relações.

Em um quarto de século de atuação, a escola bilíngüe teve 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 transferiram suas casas isoladas ao longo das margens dos rios, para terra firme, acompanhando a localização da escola (Rossi 1975). A urbanização tem trazido problemas novos de saúde e de alimentação, causados pela concentração populacional (Stoll 1985).

Por iniciativa dos professores bilingües, a escola é aberta em uma comunidade. Eles são os responsáveis pela construção das salas de aula e pela reunião de alunos para a escola. Para fazer jus a um salário de professor, ele deve juntar pelo menos 25 alunos.

O primeiro impacto da escola sobre a comunidade não é tanto pela introdução da cultura escrita, mas pelo papel econômico que o professor bilingüe desencadeia no grupo. Ele será um dos poucos que recebe salário e que não compartilha do sistema de atividades comunitárias e de retribuição. O professor bilingüe está 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. Ao final de cada treinamento em Yarinacocha, ele retorna à aldeia com material escolar, material para construir a escola, medicamentos, sementes, produtos manufaturados, maquinaria e alguma criação. O material deve ser vendido, numa negociação que deve ser feita em dinheiro e não por escambo.

A educação bilingüe 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 torno do professor bilingüe. 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 tem laços estreitos com a igreja evangélica no grupo e com o SIL. A educação religiosa está presente na escola bilingüe através da leitura e estudo da Bíblia na língua nativa (Larson & Davis 1981:96).

Uma das formas de interferência do missionário-lingüista é na escolha dos alunos que vão obter bolsa de estudo do governo para pagar os custos do curso de formação de professores em Yarinacocha. A escolha do alunado recai entre aqueles que estão mais envolvidos com a igreja evangélica no seu grupo, o que faz com que grande parte dos professores bilingües sejam também os pastores.

A missão intervém também em relação à localização da escola. A criação de uma escola em uma comunidade muitas vezes está condicionada a que esta aceite as regras da missão: não usar as bebidas tradicionais e não seguir as práticas do shaman (Smith 1981).

Em nenhum outro país, o modelo de educação do SIL é aplicado de forma tão integral como no Peru (Brend & Pike 1977:72); entre os treze tipos de programas de treinamento para indígenas que a missão possui em suas várias bases<sup>5</sup>, o SIL - Peru desenvolve cerca de 9 em Yarinacocha. É tão estreita a relação entre o SIL e o Ministério de Educação, que os escritórios da missão em Lima estão em um dos andares do edifício do Ministério (Stoll 1985). O Peru talvez seja o caso de país na América Latina, onde a missão detém o maior controle sobre a educação indígena oficial. Toda a educação indígena para a região amazônica é gerida pelo SIL e financiada pelo governo. São indistinguíveis a escola da missão e a do governo.

No Brasil, o SIL usou como seu cartão de apresentação o programa de educação bilíngüe desenvolvido no Peru. Os primeiros contatos para entrar no país tiveram lugar em 1954, durante a reunião do Instituto Interamericano Indigenista na Bolívia, onde Townsend participava como membro da delegação peruana.

Townsend ofereceu para a comitiva brasileira os serviços do SIL em educação, mas o chefe da delegação, José Maria da Gama Malcher, Diretor do Serviço de Proteção ao Índio, recusou a oferta, alegando o fato de eles serem missionários (Hefley & Hefley 1974:174). Segundo Roberto Cardoso de Oliveira, membro da delegação brasileira na época, o oferecimento de Townsend para trabalhar com o Serviço de Proteção ao Índio tinha sido considerado inconstitucional (Oliveira 1981) porque representava passar para grupos particulares e estrangeiros a prerrogativa do Estado de assistência à população indígena.

Considerar o trabalho de uma missão num grupo indígena como inconstitucional surgia do ideário positivista do General Cândido Rondon, criador do Serviço de Proteção ao Índio e seu primeiro diretor. Rondon defendia a formação de um indigenismo estatal e laico, que retirava das missões a tutela indígena e a transferia para o Estado.

---

<sup>5</sup> Os cursos são sobre preparação de cartilhas, produção de literatura indígena, datilografia, curso introdutório de lingüística para índios ajudantes de tradução, artes domésticas, programas de saúde, agricultura, carpintaria, mecânica, noções de comércio para organização de cooperativas e de governos locais.

Rondon não via com bons olhos a atuação das missões religiosas junto à população indígena, e havia estabelecido como norma da SPI a interdição a qualquer apoio ou subvenção do órgão estatal ao estabelecimento das missões (Vasconcelos 1941:27). Ele era particularmente contrário à educação prestada pelas missões através dos internatos, que segregavam os jovens da vida cotidiana de seus grupos.

*“Sou contrário à educação ministrada pelas missões teológicas, católicas ou protestantes, como prejudicial à formação viril do caráter do selvagem. Em geral, cuidam os Padres, católicos ou protestantes, de dar ao índio a convicção de que eles devem ser tementes a Deus e só a ele ter o prazer de servir. Em vez de aproveitar a altivez espontânea do índio, fortalecendo as suas qualidades militares, a educação missionária trata especialmente de criar no índio o espírito místico de humildade mediante rezas e devoções esterilizantes. Em vez de um indivíduo de cabeça alevantada a incorporar-se à Sociedade, o Padre apresenta a ela um ser abatido, de espírito mole, degenerado da altivez da Raça que os conquistadores não puderam dominar como o fizeram com a africana”* (Rondon citado em Vasconcelos 1941:24).

Na mesma época que Townsend tentava estabelecer convênios no Brasil, o Serviço de Proteção ao Índio fazia um balanço negativo da situação das escolas do órgão e propunha a sua reestruturação (SPI 1953:10)<sup>6</sup>. Suas 66 escolas em área indígena seguiam o padrão da escola rural, com programas de alfabetização em português, de ensino de técnicas (costura, carpintaria, olaria, funilaria etc.) e de noções de higiene (SPI 1954:26/SPI 1953:10)

Pelas avaliações dos relatórios, o padrão de escolas do SPI não havia despertado o interesse dos índios, à exceção daqueles mais aculturados, que já falavam português. Como solução a esse problema, as escolas foram remanejadas segundo o grau de contato do grupo. As escolas localizadas em grupos menos aculturados foram transferidas para aqueles mais aculturados. Nesse último caso, a educação deveria seguir o padrão da escola rural, procurando preparar os índios para se integrarem como assalariados ou produtores na área rural do país (Ribeiro 1962).

Para os grupos com menos contato, não havia necessidade de escolas, ou quando muito, um programa escolar especial, diferenciado do padrão rural. Uma proposta piloto com esse objetivo foi montada entre os Karajá (SPI 1953:11). A escola ensinava o português oral “sem sotaque” (Ribeiro 1962:156), mas excluía a parte de alfabetização nesta língua.

---

<sup>6</sup> Agradeço ao Expedito Arnaud as informações e documentos relativos ao SPI.

A escrita não integrava o programa piloto de escola; 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 usá-la.

A posição de que a alfabetização da população indígena não era um requisito essencial para a integração do índio à sociedade rural brasileira é compartilhada por Florestan Fernandes, quando comenta a propósito de Tiago Marques Aipobureu, um bororo que havia sido educado pelos salesianos em Cuiabá, depois em Roma, e que retornou ao seu grupo como um marginal.

*“Um professor tem prestígio nas “sociedades civilizadas”, porque os conhecimentos adquiridos na escola são necessários. Ora, a função 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 sócio-cultural da tribo. Tiago foi-se desinteressando, insensivelmente, da escola, voltando-se para atividades mais congruentes com os padrões culturais de sua tribo”* (Fernandes 1960:323).

A introdução da escrita nos grupos indígenas não era considerada uma tarefa prioritária, e muito menos a alfabetização na língua indígena. Apenas o português oral teria interesse para a integração. Sendo assim, a educação bilíngüe não era considerada pertinente como modelo para a escola indígena na opinião da “equipe de etnólogos” do SPI, tanto para os casos dos 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 (gramáticas e alfabetos) e as dificuldades de preparação de professores para esta modalidade de escola (SPI 1954:28). A alfabetização só teria interesse para grupos mais aculturados e, sendo estes na maior parte das vezes já bilíngües, não havia interesse em que fossem alfabetizados em língua indígena.

O relatório do SPI e o comentário de Florestan Fernandes deixa apreender que não havia entre os antropólogos na academia e no SPI expectativas em relação ao programa de educação bilíngüe, uma especialidade da missão. Isso explicaria a falta de interesse pelo oferecimento de Townsend de trabalho no Brasil, feito à delegação brasileira na reunião do Instituto Indigenista Interamericano em 54.

A aproximação do SIL com os antropólogos brasileiros foi mais exitosa quando os missionários, em vez de programas de educação bilíngüe, ofereceram realizar estudos lingüísticos sobre as línguas indígenas. Essa última proposta permitiu ao SIL assinar em 57 o primeiro convênio no país, junto ao Museu Nacional.

O prestígio que os membros do SIL tiveram entre a comunidade acadêmica no Brasil se deu pela identificação deles como discípulos de Boas, dedicados a trabalhos na linha da Linguística 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”* (Câmara 1977:65).

O interesse dos antropólogos e lingüistas por estudos lingüísticos era enquanto “ciência desinteressada” (Câmara 1945:5). A expectativa era de que a Linguística americanista permitiria estudos comparativos para conhecer a história das migrações das populações indígenas. Por isso, o convênio entre o SIL e o Museu Nacional estava voltado essencialmente para a documentação das línguas indígenas. A escrita lingüística que se procurava fazer para todas as línguas era para ser usada pela comunidade acadêmica.

O pouco interesse pela versão aplicada da Linguística americanista pode se ver no “Plano de Estudo das Línguas Indígenas”, formulado pelos membros do SIL para o Museu Nacional (Museu... 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 falta de interesse pelo tema da educação indígena por parte dos acadêmicos pode ser observada pela ausência de menção, nos relatórios do Museu Nacional, das cartilhas em línguas indígenas realizadas pelo SIL entre 59 e 62 (Terena em 1959, Hixkariana e Kaingang em 1961 e Sateré-Mawé em 1962). Elas são citadas no Relatório do SIL de 1977, mas não são incluídas nos relatórios do Museu Nacional entre 56 e 61. Os relatórios do Museu Nacional só fazem menção aos trabalhos do SIL quando estes eram vocabulários, análises fonológicas e morfológicas e estudos comparativos.

O tipo de interesse por estudos lingüísticos americanistas no Brasil levou a que o SIL desse menos ênfase aos estudos aplicados nos fóruns acadêmicos,

diferentemente de sua participação no México. Ali havia predominado os estudos fonológicos “práticos”, voltados para a criação de uma ortografia em língua indígena, como se pode ver pelos trabalhos apresentados pela missão na “1ª Asamblea de Filólogos y Linguistas” 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.

Na década de 70, quando houve uma avaliação pelo Museu Nacional dos trabalhos do SIL se constatou que o plano de estudo apresentado em 57 não havia sido seguido. Havia casos de línguas pouco analisadas lingüisticamente, mas que possuíam um grande número de material didático. Em vez de ser a Lingüística Aplicada a última fase do trabalho do missionário, ela era a primeira.

*“Não há, portanto, uma dependência regular entre a 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 na língua indígena se fortaleceu quando já não existia o SPI e, em seu lugar, foi criada a FUNAI.

Enquanto existiu o SPI, o SIL não conseguiu remover as barreiras para a assinatura de um convênio. Com a sua substituição pela FUNAI, o SIL conseguiu, em 69, seu primeiro convênio com o órgão indigenista, permitindo-lhe ocupar-se oficialmente da 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 pela via da assinatura do convênio em 69, mas sobretudo através de uma lei de 72 que torna obrigatória a educação bilingüe no país.

O principal instrumento de integração da população indígena passa a ser a alfabetização em língua indígena e não em português. O modelo de escrita indígena proposto é a sua definição lingüística: para cada fonema, um único símbolo (FUNAI 1972).

A lei de 72 oficializa o modelo de escola do SIL, tornando direito indígena o que era uma necessidade da estratégia de conversão pela tradução. Como havia

acontecido nos outros países da América Latina, a oficialização da educação bilingüe acabou dando proeminência à missão nessa área. O SIL passa a estar intimamente ligado a todas as atividades de educação do órgão oficial. Ele não é apenas a única instituição com experiência nessa área, mas é, principalmente, o próprio modelo de educação bilingüe oficializado (Leite 1984).

A lei que tornou obrigatória a educação bilingüe oficializou a participação do lingüista (o missionário) como figura central dessa escola. A sua inclusão na educação indígena pode ser mostrada através da comparação do relatório do SPI da década de 50 com os documentos posteriores da FUNAI. Na década de 50, o relatório diz ser necessária a presença de pedagogos na discussão de uma escola indígena (SPI 1953); na escola bilingüe de 72, se pleiteia um lingüista.

Um exemplo da relação estreita que se formou entre educação bilingüe, lingüística e missionários do SIL aparece no ofício da Oitava Delegacia da FUNAI a respeito de uma escola entre os Waimiri.

*“Considerando que os Waimiri-Atroari são monolíngües, sugerimos que o ensino seja ministrado por um docente com conhecimentos 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 bilingüe e bicultural para o grupo Waimiri-Atroari”* (FUNAI 1984).

Os missionários se tornaram um instrumento barato para fomentar a escola bilingüe, ao não cobrar pelo trabalho técnico, mas apenas pela impressão do material didático e pelo pagamento dos professores indígenas. Para a missão, era um bom negócio trabalhar junto à escola oficial. Caso não houvesse a escola pública bilingüe, a missão teria que arcar com todas as despesas para formar um público indígena capacitado para a leitura da Bíblia em suas línguas nativas.

O SIL não conseguiu montar no Brasil um programa da dimensão do que havia feito no Peru. No Brasil, a participação dos missionários tem sido na preparação de material didático, no treinamento dos indígenas para professores ou para autores de literatura indígena (Brend & Pike 1977:72). Os cursos de “Literatura Indígena” são uma modalidade de difundir a escrita e formar ajudantes de tradução bíblica. As primeiras fases do curso são dirigidas para a escrita sobre as experiências familiares do aluno, enquanto as últimas fases são dirigidas à tradução de temas pouco familiares, como o texto bíblico.

Uma forma de influência do SIL nos estudos das línguas indígenas no Brasil foi a de ter feito vingar a concepção do lingüista como educador. Essa acabou sendo, na década de 80, a auto-identidade de lingüistas acadêmicos que trabalham com línguas indígenas, como mostra a pesquisa de Franchetto e Leite (1983:27). Trabalhar na alfabetização em língua indígena passou a ser um dos objetivos do estudo das línguas indígenas.

A mediação realizada pelos missionários na difusão da tradição lingüística americanista no Brasil acabou deixando suas marcas nessa prática científica, como a da definição da Lingüística americanista como uma ciência aplicada à educação indígena bilíngüe.

Em suma, a proposta de educação na língua indígena na América Latina foi uma posição partilhada por missionários e indigenistas. Para os indigenistas, o projeto educativo bilíngüe era o método mais eficiente para o ensino da língua nacional (Castillo 1945:140). Para os missionários, a educação bilíngüe é parte do processo de conversão. A alfabetização na língua indígena é condição para a evangelização.

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

Em toda a América Latina, a educação indígena bilíngüe é muito acatada por ser um modelo de caráter científico, que respeita as diferenças étnicas e lingüísticas, e capacita o índio para a sua integração à sociedade nacional. A educação bilíngüe tornou-se direito indígena, quando não o padrão escolar obrigatório, como no Peru.

A cientificidade do projeto de educação bilíngüe está depositada 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 um-a-um: 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 pelos conservadoristas. A escola bilíngüe é prestigiada como uma modalidade de educação progressista e alternativa aos internatos indígenas, por respeitar as diferenças étnicas e lingüísticas: não apenas mantém o uso das línguas nas salas de aulas, como ainda as reforça, ao torná-las parte imprescindível do processo de alfabetização, intercedendo, desta maneira, ativamente na sua conservação. A escrita científica nas línguas indígenas ganha um papel fundamental na salvação das línguas do desaparecimento.

Para os integracionistas, 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). A posse da escrita, primeiro na língua indígena e depois na nacional, abriria o interesse por coisas novas e pelo consumo de produtos manufaturados (Townsend 1949).

Assim, no discurso de defesa da educação bilíngüe, tanto os defensores da conservação da cultura indígena como os de sua integração, dão grande importância à existência de uma escrita lingüística na língua indígena.

Considerar como princípio geral o fato de que a educação bilíngüe é uma forma de salvação das línguas indígenas e de que há uma transposição neutra da escrita científica para um público ágrafo são idéias sustentadas na tradição intelectual ocidental de conferir hegemonia à escrita sobre a oralidade (“scriptism”) (Harris 1980). Essa tradição define a escrita como uma forma superior de expressão de conhecimento em relação à oralidade por ter eliminado as barreiras do tempo e da memória. Os sistemas de conhecimento baseados na escrita (ciência) são tidos como superiores às formas de conhecimento orais (magia, mito). Outra característica dessa tradição é considerar que há possibilidade de transpor com fidelidade os sistemas de conhecimento oral para a escrita.

Apontar para a hegemonia da escrita sobre a oralidade na cultura ocidental, ou problematizar a transposição do oral para o escrito são considerações que surgem da posição de que não há isonomia possível entre essas duas formas de conhecimento. Essa posição é defendida por alguns autores (Walter Ong 1982, Jack Goody 1986, Roy Harris 1980), quando analisam a relação de polaridade, em termos fenomenológicos e sociais, que há entre essas duas formas de uso da linguagem, a oralidade e a escrita.

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, externo 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 reprodução no espelho. 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 - seja alfabeto fonético, traços acústicos ou espectógrafo - como representação da oralidade é determinada pela tradição intelectual no interior de uma comunidade e não pelo seu poder de representação fiel do objeto representado, a oralidade.

A posição teórica a respeito da ausência de isonomia entre oralidade e escrita levou a que essa oposição se tornasse básica para diferenciar uma sociedade tribal da ocidental, a magia da ciência e das religiões com Palavra Revelada (Goody 1986). No nível social, a escrita equivale a uma tecnologia, que tem como peculiaridade intervir no nível do simbólico; quando introduzida 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 bilingüe 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, como aparece na visão de Bloomfield:

*“A short speech, - say, a sentence, - in any language consists of an unbroken succession of all sorts of sounds. Systematic study has shown, however, that in every language the meaning of words is attached to certain characteristic features of sound. These features are very stable and their number ranges anywhere from fifteen to around fifty, differing for different languages. These features are the unit speech-sound or phonemes. Each word consists of a fixed combination of phonemes. Therefore, if we have a written character for each phoneme of a language, the sum total of characters will range anywhere from fifteen to fifty, and with these characters we shall be able to write down any word of that language”* (Bloomfield 1942 in Hockett 1970:386).

A Linguística é identificada por Harris (1980) como um modelo de língua comprometida com o funcionamento escrito. O valor de homogeneidade atribuído à língua (“fixed combination of phonemes”) 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 “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 (1980), não há possibilidade da idéia de “tipo lingüístico” surgir como critério de correção em uma sociedade ágrafa.

No domínio da Linguística 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 Linguística americanista de ciência pura (“desinteressada”) para ciência aplicada à educação indígena representa uma alteração do público usuário da escrita produzida pelo lingüista. Enquanto considerada 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 Linguística 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 uso que dela se faz na escola indígena.

A escola bilíngüe introduz o jogo de linguagem do “tipo lingüístico” não existente no uso ágrafo da língua indígena. A “normatização” é uma das maneiras de se estabelecer o jogo do “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 sobre 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 a sua (Harris 1980). É o lingüista, o falante estrangeiro, que tem autoridade para determinar o correto na escrita do falante ágrafo.

Poder-se-ia dizer, baseando-se em Harris (1980), que, se a Lingüística não tem poderes para salvar uma língua indígena do desaparecimento, sua efetividade, ao introduzir o jogo do “tipo lingüístico”, é fazer desaparecer a idéia de diversidade lingüística.

Um sinal do “escritismo” no discurso de salvação 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 leva em conta as mudanças culturais que a introdução da tecnologia da escrita - ainda que seja numa língua nativa - pode causar no interior de uma comunidade ágrafa pela oposição de valores que se estabelece entre os detentores do conhecimento tradicional - os velhos - e os jovens, alunos das escola. Esta oposição está assinalada no texto de Richard Chase Smith (1981) entre os Amuesha no Peru.

A escrita na escola se introduz conjuntamente com outras formas de conhecimento 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 fatos passados; as operações aritméticas precisam do auxílio do papel para o seu ensino; à Geografia importa a idéia do espaço como mapa, no qual é possível introduzir o sujeito desvinculado do corpo (“estamos aqui”, apontando para um mapa).

Uma outra forma de ingerência da educação bilíngüe nos aspectos orais da cultura indígena é a 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, por isso 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 feito com que a escrita indígena esteja dirigida à leitura do Novo Testamento. Para um evangélico, ser cristão passa pela posse da escrita. Deus se fez revelar aos homens pela escrita, e a conversão está dependente 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 os shamans, os contadores de histórias e os donos de cantos. A crítica à cultura indígena é ser esta evanescente, como aparece na epígrafe do Relatório do SIL no Brasil entre 1981 e 1983: o trecho se refere ao Puretig, remô mitológico dos Sateré-Mawé, deixado pelo herói criador Wasiri.

*“Wasiri tinha que deixar o povo sateré-mawé, contudo queria deixar-lhe um guia. Escreveu no Puretig, em um dos lados, as coisas que eram certas e que eles deveriam fazer, e no outro lado escreveu aquelas que eram consideradas erradas. Disse a eles que um dia viria alguém que lhes explicaria mais a respeito das coisas certas e das erradas”. Hoje em dia, não há ninguém neste grupo indígena que consiga decifrar os hieróglifos.” (SIL 1981 - 1983:1)*

O missionário do SIL, contrário à situação de oralidade primária da comunidade indígena, 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, a ver figuras, e todo o tipo de ação conectada com a experiência da escrita. Ele não apenas ensina como usar o livro mas também sua superioridade como forma de conhecimento sobre a oralidade, por ser aquela 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 o ponto de vista 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, e, dessa forma, a escola bilíngüe acaba tratando a oralidade indígena como analfabetismo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a leitura, sugestões e correções feitas por Adélia Engrácia de Oliveira, Scott Anderson e Alicia Coirolo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASAMBLEA DE FILOLOGOS Y LINGUISTAS, 1. 1940. *Memoria*, México, Departamento Autónomo de Assuntos Indígenas.
- BASAURI, C. 1937. La Psicología a través del estudio de las lenguas y su importancia para la educación indígena. *Invest. Lingüíst.* México, 4(1/2).
- BENDOR-SAMUEL 1981. A review of SIL Literacy Policy. *Notes Lit.* Dallas (35), 22-27.
- BLOOMFIELD, L. 1942. *Outline guide for the practical study of foreign languages*. Special publications of the Linguistic Society of America. Baltimore, 16p.
- BLOOMFIELD, L. 1970. *Language*, Unwin University Press.
- BREND, R. & PIKE, K. (eds.) 1977. *The Summer Institute of Linguistics. Its works and contribution*. Mouton. The Hague.
- CAMARA, J.M. 1945. *Os estudos lingüísticos nos Estados Unidos da América do Norte*. Ministério de Educação e Saúde/Museu Nacional. (Série Publicações Avulsas. 1).
- CAMARA, J.M. 1977. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica.
- CASTILLO, I.M. 1945. La alfabetización en lenguas indígenas: el proyecto Tarasco. *Am. Indig.* México, 5(2): 139-151.
- CASTRO, A. 1949. El Instituto de Albetización para Indígenas Monolingües. *Inst. Indig. Interamericano*, México. 9(1).
- CIFUENTES GARCIA, M.B. 1981. *Unificación lingüística en México*. México, Escuela Nacional de Antropología e Historia. Tese de Licenciatura.

- ELSON, B. 1965. Indian education and Indian languages *Am. Indig.*, México. 25 (2): 236-244.
- FERNANDES, F. 1960. Tiago Marques Aipobureu: um Bororo Marginal. In: *Mudanças Sociais do Brasil. Aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira*. São Paulo (Coleção Corpo e Alma do Brasil).
- FRANCHETTO, B. & LEITE, Y. 1983. A concepção dos lingüistas. *Cad. de Estud. Linguíst. Campinas*: (4) 15-30.
- FUENTE, A.C. de la. 1961. La alfabetización en lenguas indígenas y los Promotores culturales. In: *William Cameron Townsend, en el 25 aniversario del ILF*. México p. 231-248.
- FUNAI. 1972. *Normas para educação dos grupos indígenas. Portaria n° 75 de 6 de julho de 1972*. Brasília.
- FUNAI. 1984. *Informação n° 02/Setor de Educação/84, Manaus, 20 de março de 1984. Da Programadora Educacional ao Delegado do 1° DR. Assunto: educação escolarizada para os Waimiri-Atroari*. Brasília. Arquivo do CIML.
- GAMIO, M. 1960. *Forjando Patria*. 2. ed. México, Editorial Porrúa.
- GOODY, J. 1986. *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge University Press, v. 1.
- GUDSCHINSK, S.C. 1974. Summer Institute of Linguistics. Literary Policy and its practical outworking. *Not. Lit. Dallas* (17): 22-28.
- HARRIS, R. 1980. *The Language-Makers*. London, Duckworth.
- HEATH, S.J.B. 1972. *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. México. Secretaria de Educación Pública/Instituto Nacional Indigenista.
- HEFLEY, J. & HEFLEY, M. 1974. *Uncle Cam. The story of William Cameron Townsend, founder of the Wycliffe Bible Translator and the Summer Institute of Linguistics*. Hodder and Stoughton.
- HERZOG, G.; NEWMAN, S.; SAPIR, E.; SWADESH, M.H.; SWADESH, M. & VOEGELIN, C.F. 1934. Some ortographic recommendations. Arising out of discussions by a group of six Americanist linguistics. *Am. Anthropol.* n.s. 36 : 629-63.
- HOCKETT, C.F. 1970. *A Leonard Bloomfield Anthology*. Indiana. University Press.
- HVALKOF, S. & AABY, P. (eds.) 1981. *Is God an American? An anthropological perspective on the Missionary work of the Summer Institute of Linguistics* Survival International/TWGLIA. Dinamarca/Inglaterra.
- INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS. 1933 a 1938. México. Instituto Mexicano de Investigaciones Linguísticas.
- LARSON, M. & DAVIS, P.M. (eds.) 1981. *Education: an experience in Peruvian Amazonia*. Dallas. Summer Institute of Linguistics.
- LATHROP, M. 1937. Report of a partial study of the Tarascan dialect *Invest. Linguíst.*, México. 4 (1/2): 111-129.
- LEITE, Y. 1984. *Educação indígena*. SIMPÓSIO ÍNDIOS E ESTADO. Comunicação. Brasília, nov.

- LOOS, E. & DAVIS, P. & WISE, M.R. 1981. Cultural change and the development of the whole person: an exposition of the philosophy and methods of the SIL. In: LARSON & DAVIS (eds.) *Education: an experience in Peruvian Amazonia*. Dallas, Summer Institute of Linguistics.
- MOROTE BEST, E. 1961. Trabajo y escuela en la selva peruana. In: *William Cameron Townsend en el aniversario de 25 años del SIL*. Mexico.
- MUSEU NACIONAL. 1957/1962. *Relatório Anual*. Rio de Janeiro.
- MUSEU NACIONAL. 1965. *O Setor Lingüístico do Museu Nacional. Organização e Objetivos*. Rio de Janeiro (Série Publicações Avulsas).
- MUSEU NACIONAL. 1977. *Parecer sobre o trabalho lingüístico do Summer Institute of Linguistics*. Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, R.C. 1981. Deve o Summer permanecer no Brasil? Rio de Janeiro. *Relig. Soc.* (7). 66-67
- ONG, W.J. 1982. *Orality and Literacy. The technologizing of the Word*. London, Methuen (Collection New Accents)
- PERU INDIGENA. 1948-1953 Lima. Instituto Indigenista Peruano.
- PIKE, K. 1937. Likenesses, differences and variations of phonemes in Mexican Indian Languages and how to find them. *Inves. Linguist.* México 4 (1/2): 134-139.
- PIKE, K. 1938. Practical suggestions toward a common ortography for Indian languages of Mexico for education of the native within their own tongue. *Invest. Linguist.*, 5(1/2): 86-97.
- REMBAO, A. 1942. *Outlook in Mexico*. Outlook Pamphlets on Latin America. New York, Friendship Press.
- RIBEIRO, D. 1962. *A política indigenista brasileira*. Ministério de Agricultura/Serviço de Informação Agrícola. (Atualidade Agrária. 1).
- ROSSI, S.B. 1975. *God's city in the jungle*. London, Tyndale House Publishers, Inc. Wheaton, Illinois. Coverdale House Publishers.
- SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO. 1953/1954. *Relatório das atividades do Serviço de Proteção aos Índios*. (Manuscritos)
- SIL. 1981-1983. *Relatório*. Brasília.
- SMITH, R.C. 1981. The Summer Institute of Linguistics: ethnocide disguised as a blessing. In: HVALKOF, S. & AABY, P. (eds.) *Is God an American?*, p.121-132.
- STOLL, D. 1981. Words can be used in so many ways. In: HVALKOF, S. & AABY, P. (eds.) *Is God an American?* p. 23-39
- STOLL, D. 1985. *¿Pescadores de Hombres o fundadores de Imperio?* Quito, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo.
- SWADESH, M. 1940. *Orientaciones lingüísticas para maestros en zonas indígenas*. México, Departamento de Asuntos Indígenas de la República Mexicana.
- TAX, S. 1945. Anthropology and administration. *Am. Indig.*, México, 5:21-33.
- TOWNSEND, G. 1932. *Lecciones sencillas para aprender a leer en Cakchiquel*. Guatemala.

- TOWNSEND, W. 1935. Las cartillas lingüísticas. *Cuad. Linguist.* México, 3 (5/6).
- TOWNSEND, W.C. 1936. Tolo, the volcano's son. A tale of Indian and upheaval in Central America. In: *Revelation*. Philadelphia. Apr/Oct.
- TOWNSEND, W.C. 1981. *Tolo, the volcano's son*. California, Wycliffe Bible Translators.
- TOWNSEND, W.C. 1944. El Instituto Lingüístico de Verano. *Bol. Indig.*, 4(1):46-52. marzo.
- TOWNSEND, G. 1949. El aspecto romántico de la investigación lingüística. *Peru Indig.* (2).
- TOWNSEND, W.C. 1952. *Lazaro Cardenas*. *Mexican Democrat*. Michigan. George Wahr Publishing.
- TOWNSEND, W.C. 1954. Informe sobre las escuelas bilingües y la obra del Instituto Lingüístico. *Peru Indig.*, Lima, 5(13) :167-170.
- TOWNSEND, G. 1956. El método psicofonémico de alfabetización. Como se usa en las escuelas bilingües del Ministerio de Educación Pública del Perú. In: *Estudios antropológicos publicados en homenaje al doctor Manuel Gamio*. México. Universidad Nacional Autónoma de México/Sociedad Mexicana de Antropología. p. 685-692.
- TOWNSEND, C. et al. 1990. *Given a heading. The Symphonies of International Relations*. SIL.
- VARGAS LLOSA. 1971a. *Casa Verde*. 3ed. Nova Fronteira.
- VARGAS LLOSA. 1971b. História secreta de um romance. In: *Casa Verde*. Nova Fronteira.
- VASCONCELLOS, V.P.T.F. 1941. A obra de proteção ao indígena no Brasil. *Am. Indig.*, México, 1(1):21:28, oct.

Recebido em 05.05.92

Aprovado em 20.11.92

