

Linguística Indígena e Educação na América Latina

Lucy Seki (Org.)



REPENSANDO A EDUCAÇÃO INDÍGENA BILÍNGÜE E INTERCULTURAL — O CASO DO ACRE

Nietta Lindenberg Monte

1. Introdução: relato da trajetória

O texto que aqui apresento é parte do resultado de uma pesquisa iniciada em 1989, cujo objetivo geral foi realizar uma descrição, análise e avaliação da utilização e do ensino das línguas índias e do Português nas comunidades indígenas do Acre, especialmente naquelas onde se desenvolvem as escolas indígenas ligadas ao projeto “Uma Experiência de Autoria”, coordenado pela Comissão Pró-índio do Acre.¹

Como instrumento de investigação, utilizamos questionários de cunho sociolingüístico, desenhados para obter as preferências quanto à distribuição do uso das línguas em diferentes situações comunicativas através de enunciados da reflexividade metalingüística dos falantes índios entrevistados: atores direta ou indiretamente envolvidos nas escolas, são eles os professores, alunos e parentes em geral destes.

A situação comunicativa criada pela aplicação do questionário, em que a maioria das perguntas solicitava dos falantes a elaboração de argumentos metalingüísticos, foi oportunidade de promovermos entre eles a reflexão, ainda que superficial, sobre as condições de conflito lingüístico e intercultural vividas, ao lidarem tanto com a distribuição dos usos, quanto com atitudes e preferências com relação às línguas.

Portanto, a pesquisa, em seu caráter pedagógico, visou possibilitar a formação de uma consciência progressiva nestes grupos sobre suas línguas maternas, ou as de sua etnia, em relação ao Português, buscando tornar-lhes consciente a tendência que temos constatado de valorização assimétrica do ensino/aprendizagem do Português oral e escrito nas escolas e fora delas.²

Lidamos com o conceito de diglossia, entendida como relação dialética e não estável entre duas tendências históricas em situações de contato lingüístico — uma, a principal, de expansão geográfica e funcional das línguas nacionais e dominantes e a concomitante retração das línguas indígenas minoritárias. A outra tendência, subordinada, é a de resistência e manutenção das línguas indígenas que, em muitos casos, séculos de colonização não conseguiram fazer desaparecer.

No caso por nós estudado,³ ao olharmos o contexto macrossocial onde ocorre o conflito, fatores socioeconômicos reforçam esta tendência principal: o envolvimento dos índios seringueiros na economia de mercado, a modernização do extrativismo através dos novos sistemas de “cantinas/cooperativas indígenas”, dos financiamentos conseguidos com esta finalidade através dos projetos econômicos ou de “desenvolvimento comunitário”, normalmente apoiados pelas Organizações Não Governamentais (ONGs) da região,⁴ com recursos nacionais e internacionais de agências ambientalistas e humanitárias localizadas no Primeiro Mundo.

Também fatores ideológicos como políticas locais e nacionais de escolarização em língua portuguesa, com a reprodução dos programas da escola brasileira rural inteiramente em/de Português. Tais políticas, não explícitas, fragmentadas em várias ações educativas para indígenas, vêm sendo executadas por agentes diversos nesta região e em todo o Brasil e, embora expressando metas às vezes distintas, têm conduzido a um resultado único — o reforço da tendência principal.

A tendência subordinada se manifesta como capacidade de recuperação e resistência das línguas indígenas, apoiadas por fatores socioeconômicos como a falência de um modelo capitalista predatório, que se revela no baixo nível de vida das populações urbanas e rurais, a violência nos campos e cidades, a degradação moral e ambiental. No seu aspecto ideológico, manifesta-se também na construção de um novo projeto da sociedade e meio ambiente onde passam a ter vez e lugar “as diferenças”: no Brasil, no final da década de 80, a vida e a morte de Chico Mendes, a organização da “Aliança dos Povos da Floresta” unindo índios e seringueiros etc., formam os alicerces de um novo modelo de “humanidade” não só regional, onde a defesa da terra-planeta, dos índios e populações da mata, expressas em diversas línguas, ocupam lugar fundamental.

2. A pesquisa: preferências e argumentos metalingüísticos

Parte dos resultados da pesquisa tratou do registro, classificação e análise das preferências por Língua Portuguesa (LP) e/ou Língua Indígena (LI), explicitadas pelos 110 falantes entrevistados, ao responderem 15 perguntas sobre o conflito lingüístico vivido. Tratou-se da classificação e análise, também, dos argumentos formulados, ao justificarem suas preferências por LP e ou LI.

Organizamos dois eixos lógicos nos quais as respostas se alojavam: eixo simétrico A e B e o eixo assimétrico A ou B. No eixo simétrico as respostas a favor do bilingüismo, LP e LI. No assimétrico as respostas a favor da LP, com exclusão da LI, ou da LI, com exclusão da LP. Elaborou-se uma tipologia para dar conta da variedade de respostas, classificadas em 14 enunciados metalingüísticos e estes foram enquadrados em 4 tópicos relativos à concepção de língua e conflito lingüístico.

Tentou-se relacionar as idéias gerais da representação dos falantes sobre os processos de aquisição e desenvolvimento das línguas indígenas e do Português, e sobre o conflito lingüístico por eles experimentado cotidianamente, numa perspectiva que abrangesse as outras dimensões da vida social, cultural e política, entendido o lingüístico como parte dos conflitos interculturais.

Na análise das respostas, verificando qual destes eixos determinou maior número de enunciados, vimos que pró-bilingüismo e pró-Português receberam maior número de respostas no conjunto das perguntas. Ao analisarmos o tipo de perguntas em que os falantes deram preferência à língua portuguesa, vimos que estas diferem das perguntas em que os falantes deram preferência ao bilingüismo: para LP convergiram preferências quando o assunto era a “língua de preferência para ler e escrever”, a “língua de maior utilidade para escrita e leitura” e para “alfabetização de adultos”. As perguntas em cujas respostas os falantes deram preferência à LP/LI (ou pró-bilingüismo) foram as que solicitavam “língua melhor para índio falar e estudar na escola”, “a mais bonita”, e “a preferida para aquisição oral/escrita das crianças”. Nestas, fica realçado o aspecto da identificação afetiva, através da adesão estética e cultural, onde os enunciados expressam a qualificação étnica do lingüístico, na relação entre a competência na língua e o “ser índio”, tanto no oral quanto na escrita.

Ao analisarmos as preferências lingüísticas por LP da maioria dos entrevistados como resposta às perguntas sobre lectoescritura, consta-

tamos uma representação indígena do mundo da escrita relacionada ao uso funcional da língua portuguesa. Pedimos também a denominação dos diferentes materiais utilizados para atos de leitura e escrita e a língua mais usada para veicular tais atos. O Português foi a língua mais citada para escrita de “cartas” e leitura de “jornais”, seguidos por outros materiais de cunho mais escolar como “trabalhos escolares”, “livros”, “relatórios” para escrita, e “livros” e “revistas” para leitura. Lembramos que a enunciação destes materiais não significa sua utilização real no cotidiano das interações verbais escritas nas aldeias; mas expressam sobretudo uma concepção do que pode ser escrito e lido, do potencial social destes materiais para os falantes, na sua representação do novo mundo da escrita. A valorização da lectoescritura em LP tem como contraparte a desvalorização destas habilidades em LI, para a qual apenas dois materiais foram citados por dois dos entrevistados: “carta e pintura facial” para escrita, e “tradução e qualquer notinha” para leitura.

Assim, constata-se nestas respostas uma concepção restrita da utilização social da lectoescritura em LI, enquanto a LP é representada com variadas possibilidades de uso nas práticas de interação verbal escrita para dentro e fora do grupo étnico.

Como vimos, a natureza diversa do conteúdo das perguntas orientam a variação das tendências: as que reuniram maiores preferências pró-bilingüismo estão ligadas a um projeto de indianidade, no campo das expectativas e do desejo, com forte carga afetiva e étnica. Bilingüismo neste caso não significa a constatação histórica de uso simétrico e equilibrado das duas línguas pelos falantes, mas como um projeto de futuro a ser conquistado. As perguntas cujas respostas foram majoritariamente pró LP estão referidas no cotidiano da história da lectoescritura para estes falantes, onde fica realçada a funcionalidade social da LP e seu enorme prestígio para atividades de escolarização.

2.1 Tipologia dos conteúdos metalingüísticos

- a) Eficácia e extensão do ato comunicativo;
- b) Ruído e preservação do ato comunicativo;
- c) Facilidade e naturalidade para aquisição lingüística;
- d) Valor e significado étnico do lingüístico;
- e) Perspectivas resistência e/ou substituição lingüística;
- f) Perspectivas econômica/social/política da competência lingüística;
- g) Perspectiva intelectual da competência lingüística;

- h) Determinantes não específicos da aquisição/competência lingüística;
- i) Motivação afetiva da aquisição/competência lingüística;
- j) Sem explicação;
- k) Fatores para aquisição e manutenção lingüística via educação informal;
- l) Fatores para aquisição e manutenção lingüística via educação formal;
- m) Casamento interétnico e competência;
- n) Migração e competência.

Este quadro foi uma classificação elaborada ao retermos os dados empíricos registrados em forma de inúmeros curtos enunciados, a fim de encontrarmos as regularidades de certos modos de pensar o lingüístico e a aprendizagem por parte dos falantes índios entrevistados. Depois de elucidarem a(s) língua(s) de preferência para diversas situações comunicativas na primeira parte do questionário, seguia a pergunta “Porquê?”, cujas respostas em forma de argumentos simples puderam ser assim classificadas:

2.1.1 Explicação sobre a tipologia dos enunciados da consciência lingüística

Categoria A: compreendemos nesta categoria os enunciados que realçam o caráter comunicativo da(s) língua(s) no sentido de ato social envolvendo o emissor com o destinatário, onde é feita a interação através da transmissão verbal (oral e escrita) de mensagens. Nos enunciados assim reunidos, a eficácia da comunicação lingüística entre emissor/destinatário, através da competência em LP e/ou LI, se argumenta através de qualificações positivas dos atos comunicativos de “falar”, “entender”, “dizer mais fácil”, sem “embaraço”, “melhor”:

“nós entende mais fácil...”;

“é mais fácil de falar...”;

“sabemos dizer melhor...”;

“não tem muito embaraço...”.

Assim, garante-se a extensão da comunicação a maior número de destinatários:

“posso encontrar meus parentes, e os brancos também falam...”;

“para conversar com todo mundo...”.

Categoria B: sob a categoria B estão reunidos enunciados que, embora também realcem o caráter comunicativo da língua, o fazem ao inverso de A: a função neste caso é não comunicar, provocar ruído, fazer desentender a mensagem, pelo uso de um código desconhecido do destinatário “indesejado” pelo emissor; a mensagem destinar-se-ia apenas aos que partilham do mesmo código do emissor — seu grupo étnico. Exemplos:

“a língua indígena os brancos não entendem, nós falamos o que quiser na frente dos brancos.”;

“a nossa, porque ninguém compreende.”

Categoria C: reunimos nesta categoria enunciados cujos conteúdos apontam fatores sociolingüísticos condicionantes para aquisição/competência em LP e/ou LI:

— ser a *língua materna* é um destes:

“nasceu com ela...”;

“aprendi logo...”.

— estar exposto a ela é outro fator realçado:

“os amigos conversando... a gente feito papagaio velho aprende...”;

“fui criado no meio dos brancos ...”.

Ou seja, a aquisição e a competência oral e escrita em uma das línguas ou em ambas é explicada pela facilidade e a naturalidade do processo de aprendizagem, sendo a língua para a qual está exposto, de uso e costume do meio social onde vive o falante:

“é mais fácil para aprender a ler e escrever”;

“sou acostumado já...”.

Categoria D: agrupamos nesta categoria os conteúdos dos enunciados que qualificam o lingüístico com valores extralingüísticos, como o significado étnico, histórico, da competência em uma determinada língua: “A nossa língua é ‘nossa cultura’..., história, ‘tronco’, ‘herança’, ‘tradição’.” A língua aqui é veículo condutor e definidor do conceito de identidade:

“É uma honra saber a nossa língua.”;

“É a língua do índio legítimo...”

Identidade étnica que se define na valorização do uso de uma língua “própria”, “nossa”, que identifica e diferencia um nós (“índio”) em relação a um outro (“branco”):

“a coruja tem de valorizar o seu toco... valorizar o que é meu antes de valorizar o que é dos outros.”

Categoria E: o valor étnico da língua (D) recebe nesta categoria tratamento diacrônico, retirando-lhe da posição relativamente estável que tinha em D e atribuindo-lhe sua condição histórica, portanto, passível de sofrer modificações e deslocamentos no conflito lingüístico com o Português. Verbos como “esquecer”, “perder”, “deixar de falar” expressam a consciência diglósica da perspectiva de substituição lingüística e ao mesmo tempo a expectativa de resistência étnica diante da língua e cultura portuguesa majoritária e “predominante”:

“se a gente aprender só o português, a língua portuguesa predomina a língua indígena e aí acaba com nossa cultura...”;

“porque índio não pode perder a língua...”.

Categoria F: nesta categoria englobamos as perspectivas de ordem econômica, sociopolítica da aquisição e competência lingüística. Através do domínio da língua se objetivam mudanças individuais e/ou sociais para os falantes de natureza:

1 - econômica: negócios, compra e venda, cooperativa são termos e novas práticas de contato pelas quais se inserem no mercado regional e nacional, utilizando-se exclusivamente da língua portuguesa, do que resulta mais “desenvolvimento” e “progresso”:

“falando bem a gente faz negócio bem”;

“é a língua desenvolvida”;

“lidar no comércio, na cantina”;

“mais fácil não ser enganado pelo padrão”.

2 - social: visa-se, através do domínio lingüístico, melhor organização social, conhecimentos que capacitariam o grupo para melhor administração de si mesmos dentro da nova ordem:

“saber administrar nossa própria cultura”;

“fazer reunião, organizar”.

3 - política: visa-se, também, através do lingüístico, estabelecimento de novas relações com o todo — o geral, “o nacional”, via capacidade de reivindicar e negociar com este destinatário novo, “Governo Brasileiro”, os itens que lhes interessam para a construção de sua identidade em novas bases:

“tem que negociar com os brancos”;

“estamos envolvidos na sociedade”;

“... português é mais usado em termos de nacionalização”;

“... saber reivindicar, fazer documento para Governo Brasileiro, nós que vivemos num país chamado Brasil”.

Categoria G: reunidos, nesta categoria, enunciados que apontam as perspectivas intelectuais de mais conhecimento e informação da aquisição lingüística: “aprender mais”, “conhecer coisas que a gente não sabe”, conteúdos de conhecimentos gerais (de caráter lingüístico e cultural) não especificados nas argumentações:

pró-LP:

“aprender mais falar bem”;

“conhecer a cultura do branco”;

“aprender a falar mesmo as palavras do branco”;

pró-LI:

“para informar, construir de novo a história antiga”;

“a língua dos antigos (pura mesmo) a gente não sabe...”.

Categoria H: aqui, os enunciados que expressam as determinantes gerais da aquisição e competência lingüística, com forte carga normativa de obrigatoriedade e necessidade não explicadas:

“tem de aprender...”;

“a gente precisa...”;

“deve falar as duas”;

“na aldeia é necessário... na cidade temos que aprender...”.

Categoria I: enfoca-se aqui predominantemente o caráter de motivação e intencionalidade afetiva determinando a aquisição e competência e preferência lingüística. A adesão do sujeito está nesta categoria explícita (verbos — gostar, querer, ter vontade), ao contrário da anterior, que indica uma ação exterior, involuntária, sobre o indivíduo (“tem de”, “deve de”):

“*gostaria* muito de poder falar...”;

“a *vontade* de ter aprendido me faz ver boniteza nela”;

“*quero aprender* a lei do branco...”.

Categoria J: nesta englobamos os enunciados considerados “sem explicação” que sofrem variações desde respostas como “não sei”; nenhuma resposta (com a recusa ou abstenção em explicar-se); até as respostas cujos enunciados nada argumentam, “eu acho mesmo”, ou repetem a própria pergunta, “porque é bonita mesmo”.

Categoria K: reuniu-se sob esta categoria os enunciados que realçam o papel dos circuitos de transmissão informais de natureza oral, de caráter tradicional e educativo como condicionantes estratégicos da aquisição e competência lingüística. Falar a língua entre os membros da família, em conversas e “reuniões”, de pai para filho, velhos com os novos, são os mecanismos realçados na argumentação sobre o conflito lingüístico a favor da resistência da LI:

“caso encontramos com velho, temos de falar na língua...”;

“o jeito que tem é ensinar aos que estão nascendo...”;

“pessoal se reunir, ajuda a língua”.

Categoria L: aqui agruparam-se os enunciados que, em sua argumentação, atribuem à educação formal, ao professor bilíngüe, às capacidades de ler/escrever, resumidas no objeto “Cartilha”, as perspectivas estratégicas para aquisição e competência lingüística oral e escrita:

“a escola pode ajudar a língua ensinando a falar, ler, escrever”;

“se viesse um livro para ensinar”;

“se o professor ensinar direito”;

“para se tiver o massacre, nos termos como defender pelas cartilhas”;

“escreve lamparina no português e faz na língua. Quem não sabe vai aprendendo”.

Categoria M: enquadraram-se enunciados que qualificam o casamento interétnico como fator extralingüístico determinante para aquisição e competência lingüística em LP:

“já tá tudo misturado...”;

“casei com branco e mamãe tinha vergonha de ensinar nós...”.

Categoria N: aqui os argumentos qualificam a migração (emigração para cidade dos índios e imigração para aldeia dos brancos) como fator determinante da aquisição e competência lingüística:

“a língua acaba para os que vão morar fora da área, sem contato com a civilização própria”;

“não deixar entrar branco na área”;

“porque aqui na cidade só nós fala, eu tando fora da área, não posso aprender mais...”.

3. A meta do bilingüismo equilibrado: argumentos principais

Na análise dos argumentos utilizados nos enunciados das respostas sobre preferência lingüística, verificamos, para aqueles que moldaram simetricamente pró-bilingüismo suas qualificações, a utilização preferencial dos seguintes argumentos, denominados doravante por sua tipologia.

Preferência lingüística	Argumentos mais usados, respostas:					
Pró-bilingüismo: LP + LI	A	J	G	D	F	H

A argumentação preferencial utilizada para justificar escolha bilingüe revela uma concepção sobre o lingüístico que, em primeiro lugar, realça-lhe a funcionalidade comunicativa (A); também, sua função informativa (G) além de utilizar-se do recurso da lingua(gem) para nada explicar ou para negar qualquer reflexão, através do processo de silenciamento, dúvida, generalizações e totalizações resumíveis no argumento (J).

Assim, se por um lado, as respostas pró-bilingüismo revelam-nos as expectativas e perspectivas indígenas de extensão e intensificação das práticas de interação social via linguagem, com mais comunicação (A) e mais informação (G), também revelam o aspecto “mítico” ou de “bloqueio da reflexão metalingüístico” pela cristalização dos enunciados tipo (J). Essa tendência revelada na análise, em nosso caso, coincide com a sociolingüística desenvolvida no México com Muñoz e Hamel que descrevem e analisam em seus trabalhos sobre a consciência metalingüística dos Otomi, como a ideologia da “desproblematização”, pela congruência e a simetria, da representação sobre o bilingüismo.

No eixo simétrico das argumentações, as respostas pró-bilingüismo fizeram uso de toda a tipologia, reunindo assim, em um mesmo enunciado, argumentos tanto exclusivos de LP como os exclusivos de LI, tentando obter a “congruência” pela reunião de elementos contraditórios e assimétricos como: (A) e (B), (D) e (F) etc.

Assim, os falantes reuniram neste eixo todo o repertório paradigmático das concepções sobre o lingüístico e o conflito, argumentando sobre sua escolha a partir da “teoria da congruência” e “desproblematização do conflito”, numa lógica de qualificações simétricas a respeito das tendências historicamente contrastantes.

Através desta, põem-se em relação não conflituada aspectos contraditórios ou dissonantes na representação da diglossia. Assim, elementos afetivos como reconhecida da língua indígena como marca de etnicidade, e os elementos da práxis comunicativa, como a maior necessidade funcional da língua dominante, o Português, nestas consciências coexistem, resultando visão congruente do deslocamento histórico da língua indígena e da tendência, já bastante comprovada nesta análise (e em outras), de substituição das línguas maternas indígenas pelo Português.

Representa-se assim na consciência destes falantes um bilingüismo possível no plano das expectativas e do imaginário, próprios à utopia indigenista e indígena atual, onde se faria a convivência simétrica e igualitária das duas (ou mais) línguas, na vontade de um país multiétnico, paraíso terrestre vislumbrado nesta mitologia.

NOTAS

- ¹ Este projeto envolve a formação de recursos humanos indígenas para magistério de 1º grau, tendo promovido a implantação e assessoria de 37 escolas indígenas no Acre e Sul do Amazonas. Desde 1983 a coordenadora da pesquisa faz a coordenação geral deste projeto e assessoria em língua portuguesa. Mais informações, consultar na bibliografia Monte, Nietta — 87, 88 e 89.
- ² Para apoiar este aspecto da intervenção pedagógica, passamos a contar desde outubro de 1989 com a colaboração científica da lingüista Adair Palacio e uma equipe de alunos e orientandos da Universidade Federal de Recife. Estes vêm se dedicando, com apoio do CNPq, à descrição de quatro destas línguas, especialmente selecionadas devido ao escasso número de falantes que apresentam; por exemplo, as línguas Poyanawa e Arara, cujos falantes não totalizam mais de 10 indivíduos com mais de 40 anos. Ou aquelas como Shanenawa e parte dos Kaxinawá, em que a socialização das crianças é feita sobretudo em língua portuguesa, sendo a língua indígena sua segunda língua (conhecimentos passivos desta língua: entendem, mas não falam).
- ³ Equipe de auxiliares da pesquisa: Vera O. Sena, M. Djacira Maia, M. Francisca Chagas, Renato Gavazzi e professores indígenas bilíngües: Kaxinawá, Apurinã, Katukina, Jaminawa, Poyanawa, Shawanawa, Shanenawa, Manchineri.
- ⁴ Organizações Não Governamentais (ONGs) locais: Comissão Pró-índio, Conselho Nacional de Seringueiros, União das Nações Indígenas, Centro de Trabalhadores da Amazônia etc.

BIBLIOGRAFIA

- AMADIO, Massimo *et alii*. *Educación y pueblos indígenas en Centro America — un balance crítico*, Unesco/Orealc, Santiago, Chile, 1987.
- BENTOLELA, A. e GANI, L. “Langues et problèmes d’éducation en Haiti”, *Language*, 61, Paris, 1981, pp. 117-127.
- BOURDIEU. “L’Économie des échanges linguistiques”, *Langue Française*, 34, Paris, 1977, pp. 17-34.
- BOUTET, J. “Phrases ou discours a l’école primaire”. “Sociolinguistique et école”. “Théories et pratiques de la sociolinguistique”. “Groupe de recherche pratique de la langue maternelle”, Paris, VII, Paris, Presses Universitaires de France, 1980, pp. 553-568.
- COHEN, Marcel *et alii*. “L’Écriture et la psychologie des peuples”, *XXII^a Semaine de Synthèse*, Paris, Librairie Armand Colin, 1963.
- CUMMINS, Jim e SWAIN, M. *Bilingualism in education*, London, Langman, 1986.
- _____. “Empowering minority students: a framework of intervention”, *Harvard Educational Review*, 56(1), 1986, pp. 18-36.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*, Série Filosofia Estudos, tradução Miriam Sch, Renato J. Ribeiro, Perspectiva, 1973.
- GARMADI, Y. *La Sociolinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1981.
- GLEITMAN, Lila e WANNER, Eric. “Language acquisition: the state of the state of art”, en *Language acquisition: the state of art*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, pp. 3-50.
- GOODY, Jack. *La raison graphique — la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Editions Minuit, 1979.
- _____. *Literacy in traditional societies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1968.

- GOURHAN, Leroi. "Le Geste et la parole", *Technique et langage*, Paris, 1965, pp. 262-300.
- GOW, Pet. "Could Sangama read: graphic systems and writing between the Piro in Peru", in *Anais do 46.º Congresso de Americanistas*, Amsterdam, 1988.
- HAMEL, Rainer Enrique e SIERRA, M. Tereza. "Diglosia y conflicto intercultural", *Boletim de antropologia americana*, 8, 1983, pp. 89-110.
- HAMEL, Rainer Enrique e MUÑOZ, Héctor. "Le Conflit linguistique dans la Valle de Mesquital Mexico", *Langage et Societé*, 23, 1983, p. 33.
- _____. "El Contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del Español en escuelas indígenas bilingües en Valle de Mesquital", *Estudios de Lingüística Aplicada*, n.º especial, México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, 1983.
- _____. "Conflit sociocultural et education bilingue: le cas des indiens Otomi au Mexique", *Interaction par le langage*, Unesco, vol. XXXVI, 1984.
- _____. "El Conflito lingüístico en una situación de diglosia", in: H. Muñoz (ed.) *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*, México, 1987, pp. 13-35.
- _____. "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe", in *Signos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, 1988.
- HEIMBECHER, C. "The Indian education dilemma — Sheshatshit Innu beliefs about schooling their youth — Community, concepts, criticism and suggestions", thesis in OISE, Toronto, Canadá, 1988.
- HELLER, Monica. "Bonjour, hello? negociations de choix de langue à Montreal", in "Le Français: études sociolinguistiques", *Linguistic Research*, Montreal, Canadá, 1979, pp. 121-130.
- HEREDIA, de Christine. "Intercompréhension et malentendus — Étude d'interaction entre étrangers et autochtones", *Langue Française*, 71, Paris, Université Paris, 1986, pp. 48-69.
- HOWAH, A. P. R. "Natural methods of language teaching from Montaigne to Berlitz", cap. 14 de *A History of english language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1984, pp. 192-208.
- KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*, tradução Maria Margarida Barahona, *Coleção Signos*, Lisboa, Edição 70, 1969.
- LACOSTE, M. "La Vieille dame et le médecin: contribution à l'analyse des échanges linguistiques inégaux", *Études de Linguistique Appliquée*, 37, 1980, pp. 34-43.

- LAFONT, Robert. "A Propos de l'enquête sur la diglossie: l'intercesseur de la norme", *Lengas*, 1, Montpellier, 1977, pp. 31-39.
- _____. "Stéréotypes dans l'enquête sociolinguistique", *Lengas*, 7, Montpellier, 1980, pp. 79-85.
- MONTE, Nietta. "Alfabetização e pós-alfabetização indígena — uma experiência de autoria". *Em Aberto*, 21, "Educação indígena", Inep/MEC, Brasília-DF, 1984.
- _____. "Análise de uma experiência de autoria", *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 157, Inep/MEC, Brasília-DF, 1986.
- _____. "Ler e escrever — uma experiência de autoria dos índios do Acre", in *Revista Centro de Estudos Vera Cruz*, 4, São Paulo, 1988.
- _____. "Escolas formais agências mediadores", *Por uma educação indígena diferenciada*, Minc, Brasília-DF, 1987, pp. 11-15.
- _____. "Situação atual das escolas indígenas", *Por uma educação indígena diferenciada*, Minc, Brasília-DF, 1987, pp. 65-75.
- _____. "Algunas concepciones indígenas de educación", *Pueblos indios, estados y educación*, Lima, Peru, 1989, pp. 211-223.
- _____. "Índios do Acre" — Relatório IIIº Encontro Educação Indígena da Opan", in *A conquista da escrita*, São Paulo, Iluminuras, 1989, pp. 128-136.
- MUÑOZ, Héctor Cruz. "Testimonios metalingüísticos de un conflicto intercultural: Reivindicación o sólo representación de la Cultura Otomi?", in *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*, México, 1987.
- _____. "Una Experiencia de alfabetización bilingüe en comunidades Mazahuas del Estado de México", *Informe general 1987-88*, México, 1989.
- OLSON, David; TORRANCE, Nancy e HILDYARD, Angela. *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- ONG, Walter Y. *Orality and literacy*, Oxford, Oxford University Press, 1982.
- PLAGET, Jean e CHOMSKY, Noam. "Opening the debate. The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance" e "On cognitives structures and their development: a reply to Piaget, in *Language learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, Cambridge, Harvard University Press, 1980, pp. 23-54.
- SCRIBNER e COLE. *Literacy without schooling*, Oxford, Oxford University Press, 1978.

- SIERRA, M. Tereza. "Identidad étnica en las prácticas discursivas", *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*, México, Universidad Veracruzana 1987, pp. 73-85.
- STERN, H. H. "Language teaching theories as theories of teaching methods", cap. 20 de *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1983, pp. 452-476.
- WELLS, Gordon. "Learning through interaction", *Language literacy and education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- YALDEN, Y. "Language teaching and linguistics: current issues", parte 2 de *Principles of course design for language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, pp. 13-48.
- ZUÑIGA, Madalena et alii. *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*, Unesco, Orealc, Santiago do Chile, 1987.