



Poder Executivo - Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação



---

**YTANAJÉ COELHO CARDOSO**

**A INTERCULTURALIDADE DIALÓGICA NO CURRÍCULO DE  
LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR MUNDURUKU: A ASCENSÃO DA  
LITERATURA INDÍGENA**

**MANAUS-AM**

**2023**

**YTANAJÉ COELHO CARDOSO**

**A INTERCULTURALIDADE DIALÓGICA NO CURRÍCULO DE  
LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR MUNDURUKU: A ASCENSÃO DA  
LITERATURA INDÍGENA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito final a obtenção do título de Doutor em Educação. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas.

**MANAUS**

**2023**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C268i Cardoso, Ytanajé Coelho  
A interculturalidade dialógica no currículo de linguagens da  
educação escolar munduruku : a ascensão da literatura indígena /  
Ytanajé Coelho Cardoso . 2023  
267 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Hellen Cristina Picanço Simas  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do  
Amazonas.

1. Interculturalidade dialógica emancipatória. 2. Currículo de  
linguagens. 3. Educação escolar munduruku. 4. Literatura indígena.  
I. Simas, Hellen Cristina Picanço. II. Universidade Federal do  
Amazonas III. Título

**YTANAJÉ COELHO CARDOSO**

**A INTERCULTURALIDADE DIALÓGICA NO CURRÍCULO DE  
LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR MUNDURUKU: A ASCENSÃO DA  
LITERATURA INDÍGENA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 31 de julho de 2023

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof<sup>a</sup> Dra. Hellen Cristina Picanço Simas – Presidente Orientadora  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof<sup>a</sup>. Dra. Altaci Corrêa Rubim – Membro externo  
Universidade de Brasília – UnB

Prof<sup>a</sup>. Dra. Iolete Ribeiro da Silva – Membro interno  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof<sup>a</sup>. Dra. Jonise Nunes Santos – Membro interno  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof<sup>a</sup>. Dra. Juciane dos Santos Cavalheiro – Membro externo  
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe, Deusdete Coelho Cardoso, conhecida popularmente como Socorro, que, mesmo sendo analfabeta, é minha principal orientadora da vida, tendo dedicado grande parte da sua existência para que eu pudesse estudar e ajudar o povo munduruku;

Ao meu pai, Raimundo Caldeira Cardoso, conhecido popularmente como Sapatão, que passou noites e noites tocando teclado e cantando nos beiradões para sustentar a mim e aos meus irmãos e irmãs.

## AGRADECIMENTOS

A Karosakaybu, grande criador, por ter trazido os munduruku até a superfície da Terra.

A Deus, pai de Jesus Cristo, por ter criado o homem à sua imagem e semelhança.

Ao meu filho, Bernardo Widá Souza Cardoso, e à minha esposa, Mabilli Souza Soares, presentes divinos que me motivam a viver, a escrever e a lutar.

Ao meus pais, Socorro e Raimundo, por todo o amor dedicado a mim e aos meus irmãos e irmãs.

Aos meus irmãos, Fábio, Priscila, Denise e Raimundo Júnior, pela união e pela solidariedade uns com os outros;

À minha cunhada, Mila Estefani, esposa do meu irmão Raimundo Júnior, por ter permitido que eu morasse em sua casa durante meu doutorado;

Aos meus sobrinhos, Talita, Hanna, Kawane, Ruan, que me fazem companhia nos momentos oportunos.

À minha avó, Ester Caldeira Cardoso, que, em março de 2023, completou 104 anos de vida, *in memoriam*.

À minha avó, Raimunda Teixeira, que ajudou a cuidar de mim quando eu era criança.

Aos demais integrantes da família por – direta ou indiretamente – terem contribuído para enriquecer minha imaginação.

À minha orientadora, Hellen Cristina Picanço Simas, pela partilha de conhecimentos e pela paciência na orientação da minha pesquisa.

Aos membros da banca, Dra. Altaci Corrêa Rubim, Dra. Iolete Ribeiro da Silva Dra. Jonise Nunes Santos e Dra. Juciane dos Santos Cavalheiro.

Aos professores que me abriram os caminhos da pesquisa, desde a graduação, Valteir Andrade Martins, Silvana Andrade Martins, Juciane dos Santos Cavalheiro, Otávio Rios Portela, Marcos André Ferreira Estácio, Claudina Maximiano, Romy Cabral.

Às minhas colegas e amigas, Célia Bettiol e Adria Duarte, por terem me conduzido ao caminho da docência no ensino superior, na formação de professores indígenas.

À professora Gessiane Picanço, que participou da minha banca de mestrado, e que vem contribuindo com as políticas linguísticas dos munduruku.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), por ter financiado todas as minhas pesquisas, desde a graduação até o doutorado, bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por financiar e tornar possível as atividades do PPGE/UFAM.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM), pela oportunidade dada a mim, um munduruku da aldeia Kwatá, que sonha com um presente e um futuro de afirmação para os povos indígenas.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM), por atuarem em defesa da pesquisa na Amazônia.

À Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por onde me graduei e me tornei mestre no universo das letras, e onde atuo como professor colaborador dos cursos de licenciatura intercultural indígena.

Agradeço, em especial, ao povo munduruku do Amazonas e aos participantes da pesquisa, por terem direcionado os rumos da minha tese.

## RESUMO

O objetivo geral desta tese é apresentar uma proposta de aprimoramento do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, numa perspectiva intercultural, para atender às necessidades socioculturais e etnolinguísticas do povo munduruku. Esta pesquisa é orientada pelo método dialógico, desenvolvido, sobretudo, por Mikhail Bakhtin (2003), Valentin Volóchinov (2017) e Pável Medviédev (2012). Como técnica, esta investigação contou com a etnografia dialógica – com base no método dialógico – e que abrangeu tanto a pesquisa documental como a pesquisa de campo, cujo *locus* de pesquisa foi a Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso, localizada na aldeia Kwatá, no Rio Canumã, pertencente ao município de Borba, no Amazonas. A entrevista foi o principal instrumento da etnografia dialógica. Quanto ao *corpus*, é composto por dois documentos oficiais que orientam a educação escolar munduruku e por quinze atos enunciativos que têm como fonte quinze enunciadores munduruku: o cacique; a gestora; nove alunos e quatro professores. Esta pesquisa defende a tese de que os munduruku reivindicam uma interculturalidade dialógica emancipatória para o currículo de linguagens da educação escolar munduruku. Como contribuição ao aperfeiçoamento desse currículo, esta tese propõe a literatura indígena como uma resposta interessante às necessidades dos enunciadores do currículo de linguagens da educação escolar munduruku.

**Palavras-chave:** Interculturalidade dialógica emancipatória; Currículo de linguagens; Educação escolar munduruku; Literatura indígena.



## Y Ō P I T K A W Ē N

Mēnku ijop Aḡuy xipan aḡuysatap tujowatap Mõnjoroko etaybinap. Jecoatap soa tibo Mõnjoroko ewuyjuyũ etaybitbitap kukap e wuyjuyũ ũmatyũ etaybitap tak. Wuyjuyũ ũmatyũ wuybuywatwan iayũ ijopkapikap pewayũ: Mikhail Bakhtin (2003), Valentin Volóchinov (2017) i Pável Medviédev (2012). Ijop ijojoap Dokumento joap eju ojewebot aḡoka be jecoatap pe. Etaybitbinap'a Aweroap Wuyjuyũ Ester Kaldeira Kardoso'a be ibo osodop jecoatap, aḡoka ika jurũḡ'at Kwata ka be. Idibi Kanomãdi be, Borba e'ipi iwebotat pe, Amazonas pe. Imēn jewa'õjojoap mubapukap jecoacoatap ekawēn osodop. Ibo be iayũ mõnjorokoyũn in ma osodop ip. Ibo kapikap ojewejojo dokumento xepxepayũ bewi epapũḡ põḡbiayũ be kawēnwēnayũ. Jecoatcoatap pe kawēnwēnayũ: Toxao; ikukat; etaybitbinayũ pũḡpõḡbi ibu'it'itpu xeatpu weḡum i kaputmutaybitbinayũ ebadipdip. Ijop jopku jecoatap aḡuy kadiataap mõnjoroko aḡuymusatap ajo cemuojujuy iap kay iap, aḡuymusatap yaḡuydadam soat pen ma kawēnap jekpiwat kadiwi. Apēn xipat puywatap ibo jewemuwēnap, ijop aḡuy daap imõḡmõḡ wuyjuyũ etaperadup taḡ bebep'ũbi mõnjorokoyũ a'õmupi'ũmap ijop aḡuy daḡ e'eayũ mõnjorokoyũ ekamutaybitnap'a daḡ.

**Kawēn muorekap:** Kawēn ade etaybinap Jekpiwatpi; Jewemuwēnap Ekawēn; Mõnjoroko Ekamutaybinap'a; Wuyjuyũyũ etaperadup ekawēn.

Resumo traduzido pelo professor Jairo Saw Munduruku.

## ABSTRACT

The general objective of this thesis is to present a proposal to improve the language curriculum of Munduruku school education, from an intercultural perspective, to meet the sociocultural and ethnolinguistic needs of the Munduruku people. This research is guided by the dialogic method, developed mainly by Mikhail Bakhtin (2003), Valentin Voloshinov (2017) and Pavel Medvedev (2012). As a technique, this investigation relied on dialogic ethnography – based on the dialogic method – and which covered both documentary research and field research, whose research locus was the Ester Caldeira Cardoso Indigenous State School, located in the Kwatá village, in Rio de Janeiro. Canumã, belonging to the municipality of Borba, in the Amazon. The interview was the main instrument of dialogic ethnography. As for the corpus, it is composed of two official documents that guide Munduruku school education and fifteen enunciative acts that have fifteen Munduruku enunciators as their source: the cacique; the manager; nine students and four teachers. This research defends the thesis that the Munduruku claim an emancipatory dialogical interculturality for the language curriculum of Munduruku school education. As a contribution to the improvement of this curriculum, this thesis proposes indigenous literature as an interesting response to the needs of the enunciators of the language curriculum of Munduruku school education.

**Key-words:** Emancipatory dialogic interculturality; Language curriculum; Munduruku school education; Indigenous literature.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Mapa da Terra Indígena Kwatá-Laranjal.....	18
<b>Figura 2</b> Casa de Ester Cardoso e Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso, em janeiro de 2012, às 14h12min .....	55
<b>Figura 3</b> Casa de Ester Cardoso e Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso, em junho de 2021, às 15h58min.....	56
<b>Figura 4</b> Capas das cartilhas <i>Aypapayũ'ũm'ũm ekawẽn: Estórias dos Antigos Munduruku</i> , volume 1, volume 2 e volume 3.....	212
<b>Figura 5</b> Capa do livro <i>Kwatá-Laranjal: História e Reconquista da Terra</i> .....	214
<b>Figura 6</b> Capa do livro <i>Meu Avô Apolinário</i> , de Daniel Munduruku .....	215
<b>Figura 7</b> Capa do livro <i>As serpentes que roubaram a noite e outros mitos</i> , de Daniel Munduruku .....	216
<b>Figura 8</b> Capa do livro <i>O sinal do pajé</i> , de Daniel Munduruku .....	218
<b>Figura 9</b> Capa do livro <i>Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos</i> , de Daniel Munduruku .....	219
<b>Figura 10</b> Capa do livro <i>O Karaíba: uma história do pré-Brasil</i> , de Daniel Munduruku .....	220
<b>Figura 11</b> Capa do livro <i>Canumã: a travessia</i> , de Ytanajé Cardoso .....	221
<b>Figura 12</b> Fotografia do último dia da segunda oficina do projeto Nos caminhos da literatura indígenas, em 10 de fevereiro de 2023, às 11h50 .....	234

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 Distribuição de alunos, de professores e de pedagogos, por escola municipal indígena munduruku, da Terra Indígena Kwatá-Laranjal (2021).....</b>	<b>99</b>
<b>Quadro 2 Distribuição de alunos e de professores, por escola estadual indígena munduruku, da Terra Indígena Kwatá-Laranjal (2021).....</b>	<b>102</b>
<b>Quadro 3 Organização dos componentes curriculares da Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental, de 1º ao 9º Ano. ....</b>	<b>104</b>
<b>Quadro 4 Organização dos componentes curriculares da Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Médio, de 1º ao 3º Ano. ....</b>	<b>104</b>
<b>Quadro 5 Quadro de alunos da Escola Ester Cardoso do ano letivo de 2021, adaptado pelo autor da pesquisa a partir da relação de alunos da escola. ....</b>	<b>111</b>
<b>Quadro 6 Necessidades apresentadas pelos enunciadores do currículo de linguagens da educação escolar munduruku.....</b>	<b>196</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ACMIT</b>	Arte, Cultura e Mitologia
<b>AEA1</b>	Ato Enunciativo da Aluna 1
<b>AEA2</b>	Ato Enunciativo do Aluno 2
<b>AEA3</b>	Ato Enunciativo do Aluno 3
<b>AEA4</b>	Ato Enunciativo do Aluno 4
<b>AEA5</b>	Ato Enunciativo da Aluna 5
<b>AEA6</b>	Ato Enunciativo da Aluna 6
<b>AEA7</b>	Ato Enunciativo do Aluno 7
<b>AEA8</b>	Ato Enunciativo do Aluno 8
<b>AEA9</b>	Ato Enunciativo da Aluna 9
<b>AEC</b>	Ato Enunciativo do Cacique
<b>AEG</b>	Ato Enunciativo da Gestora
<b>AEP1</b>	Ato Enunciativo da Professora 1
<b>AEP2</b>	Ato Enunciativo do Professor 2
<b>AEP3</b>	Ato Enunciativo da Professora 3
<b>AEP4</b>	Ato Enunciativo da Professora 4
<b>AM</b>	Amazonas
<b>APEEIMB de Borba</b>	Associação dos Profissionais da Educação Escolar Indígena do Município de Borba
<b>APIB</b>	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
<b>APMC</b>	Associação de Pais, Mestres e Comunitários
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>COIAB</b>	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
<b>CEB</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CEEI/AM</b>	Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas
<b>CETAM</b>	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
<b>CETI</b>	Centro Educacional de Tempo Integral
<b>Covid-19</b>	Doença por Coronavírus-2019
<b>CNB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DSEI</b>	Distrito Sanitário Especial Indígena
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENS</b>	Escola Normal Superior
<b>FAPEAM</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
<b>FEPI</b>	Fundação Estadual para os Povos Indígenas
<b>FOREEIA</b>	Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>HTP</b>	Horário de Trabalho Pedagógico
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LIND</b>	Língua Indígena
<b>LPCTR</b>	Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais
<b>MCIR</b>	Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio/SEDUC/AM
<b>MEIAM</b>	Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde

<b>Opi</b>	Observatório dos Direitos Humanos dos Povos Indígenas Isolados e de Recente Contato
<b>PAIC</b>	Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>Parfor</b>	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PcD</b>	Pessoa com Deficiência
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>PPGE/UFAM</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas
<b>PPPE</b>	Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso
<b>PPTAL</b>	Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal
<b>PROIND</b>	Programa de Pedagogia Intercultural Indígena
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
<b>SECOYA</b>	Associação Serviço e Cooperação com o povo Yanomami
<b>SIL</b>	Summer Institute of Linguistics
<b>SPI</b>	Serviço de Proteção aos Índios
<b>TA</b>	Termo de Assentimento
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UEA</b>	Universidade do Estado do Amazonas
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UNESCO</b>	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UPIMS</b>	União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1. A IMAGINAÇÃO DIALÓGICA .....</b>	<b>26</b>
1.1 O pesquisador munduruku e sua responsabilidade na arquitetura da vida.....	27
1.2 O currículo de linguagens da educação escolar munduruku como campo de investigação .....	36
1.3 O cronotopo intercultural dos munduruku da Terra Indígena Kwatá-Laranjal/AM.....	46
1.4 Os enunciadores da educação escolar munduruku.....	57
1.5 A construção do <i>corpus</i> no cronotopo da pandemia de Covid-19 .....	66
<b>2 EDUCAÇÃO MUNDURUKU E EDUCAÇÃO ESCOLAR MUNDURUKU .</b>	<b>77</b>
2.1 Breve história da educação munduruku: do período colonial à pandemia de Covid-19.....	78
2.2 A educação escolar munduruku: do passado à atualidade .....	96
2.3 A Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso: espaço, gestão escolar e organização do trabalho pedagógico.....	106
2.4 A interculturalidade nas Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio	117
2.5 A interculturalidade no currículo de linguagens do Projeto Político-Pedagógico da Escola Ester Cardoso.....	124
2.5.1. <i>Língua Munduruku</i> .....	126
2.5.2. <i>Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais</i> .....	129
2.5.3 <i>Arte, Cultura e Mitologia</i> .....	132
2.5.4 <i>Língua Espanhola</i> .....	135
2.5.5 <i>Práticas Corporais e Esportivas</i> .....	137
<b>3. A INTERCULTURALIDADE DIALÓGICA NO CURRÍCULO DE LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR MUNDURUKU: O QUE QUEREM OS MUNDURUKU? .....</b>	<b>139</b>
3.1 Ato Enunciativo do Cacique dos munduruku do Rio Canumã .....	140
3.2 Ato Enunciativo da Gestora da Escola Ester Caldeira Cardoso .....	146
3.3 Os atos enunciativos dos alunos da Escola Ester Cardoso.....	154
3.3.1 <i>Ato Enunciativo de uma Aluna do 6º Ano do Ensino Fundamental</i> .....	155

3.3.2	<i>Ato Enunciativo de um Aluno do 7º Ano do Ensino Fundamental</i> .....	157
3.3.3	<i>Ato Enunciativo de um Aluno do 8º Ano do Ensino Fundamental</i> .....	160
3.3.4	<i>Ato Enunciativo de um Aluno do 9º Ano do Ensino Fundamental</i> .....	162
3.3.5	<i>Ato Enunciativo de uma Aluna do 1º Ano do Ensino Médio</i> .....	164
3.3.6	<i>Ato Enunciativo de uma Aluna do 1º Ano do Ensino Médio</i> .....	167
3.3.7	<i>Ato Enunciativo de um Aluno do 2º Ano do Ensino Médio</i> .....	169
3.3.8	<i>Ato Enunciativo de uma Aluna do 2º Ano do Ensino Médio</i> .....	172
3.3.9	<i>Ato Enunciativo de uma Aluna do 3º Ano do Ensino Médio</i> .....	174
<b>3.4</b>	<b>Os atos enunciativos dos professores da Escola Ester Cardoso</b> .....	<b>176</b>
3.4.1	<i>Ato enunciativo da professora 1</i> .....	176
3.4.2	<i>Ato enunciativo do professor 2</i> .....	179
3.4.3	<i>Ato Enunciativo da Professora 3</i> .....	182
3.4.4	<i>Ato Enunciativo da Professora 4</i> .....	187
<b>3.5</b>	<b>A interculturalidade dialógica emancipatória no currículo de linguagens da educação escolar munduruku: o que reivindicam as vozes munduruku</b> .....	<b>190</b>
<b>4.</b>	<b>A LITERATURA INDÍGENA NO CURRÍCULO DE LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR MUNDURUKU: UM PROJETO PARA A ESCOLA E PARA A VIDA</b> .....	<b>199</b>
4.1	<b>Preliminares sobre a literatura indígena brasileira</b> .....	<b>199</b>
4.2	<b>Por uma literatura indígena munduruku</b> .....	<b>210</b>
4.3	<b>Nos caminhos da literatura indígena: um projeto para a vida</b> .....	<b>225</b>
4.4.	<b>A literatura indígena na universidade</b> .....	<b>239</b>
4.5.	<b>O direito à literatura indígena</b> .....	<b>243</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>248</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>256</b>



## INTRODUÇÃO

Em 1768, o padre José Monteiro de Noronha registrou o primeiro contato com os munduruku, em seu “Roteiro de viagem da cidade do Pará até as últimas colônias dos domínios portugueses em os rios Amazonas e F. Negro” (1862, p. 27). Desde então, os munduruku passaram a fazer parte, de maneira constante, dos relatos sobre a região conhecida como Tupinambarana, localizada entre os rios Madeira e Tapajós, nos estados do Amazonas e Pará. Apesar de os munduruku terem sido registrados inicialmente no Rio Madeira, foi no Rio Tapajós que Karosakaybu – Deus munduruku – criou a primeira aldeia dos munduruku, a aldeia Wakopadi, nos tempos em que Karosakaybu ainda andava entre os munduruku<sup>1</sup>.

Atualmente, os munduruku habitam em três Estados brasileiros: Amazonas, Pará e Mato Grosso. A língua falada é a língua munduruku, da família linguística munduruku, pertencente ao tronco tupi (RODRIGUES, 1986, p. 46). É válido notar que, embora pertençam à mesma etnia, sua configuração cultural e linguística distingue-se de acordo com a região. No Pará, na Terra Indígena Munduruku (homologada em 2004), a grande maioria das pessoas são falantes do munduruku, ao passo que, no Amazonas, a língua munduruku deixou de ser falada. A última falante da língua munduruku do Amazonas foi Ester Caldeira Cardoso, nascida em 22 de março de 1919 e falecida em 28 de julho de 2023. Atualmente, o que há entre os munduruku do Amazonas são aqueles que aprenderam um número limitado de palavras na língua étnica e tentam ensinar às crianças, sobretudo no contexto escolar, onde existe a disciplina de língua munduruku, embora não haja professores fluentes da língua ancestral. Portanto, a língua de instrução dos munduruku do Amazonas é o português, de maneira que o munduruku é aprendido em contexto escolar como segunda língua.

Este trabalho selecionou para a pesquisa o povo munduruku do Amazonas, localizado às margens do Médio Rio Madeira, na Terra Indígena Kwatá-Laranjal, homologada em 2004 e medindo 1.153.210 hectares de superfície, com uma população de 3.905 indígenas (DSEI Manaus, 2019). Esse território possui 31 aldeias, distribuídas

---

<sup>1</sup> A grafia dos nomes indígenas dotadas nesta tese segue as normas da língua portuguesa. Isto é, apenas os nomes próprios serão grafados com inicial maiúscula. Mas reconheço que a convenção ortográfica estabelecida em 1953, na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, é seguida por muitos estudiosos das questões indígenas. A respeito do uso dessa convenção por pesquisadores, Maria Rosa (2020) apresenta um panorama interessante. Enfatizo que não se trata da ortografia munduruku, que permanecerá a mesma, quando for o caso, conforme o modelo de Crofts (1973), mas sim da ortografia de nomes indígenas escritos em textos de língua portuguesa.

nos rios Mari-Mari, Mapiá (fz) e Canumã. Apesar de a demarcação pertencer aos limites geográficos do município de Borba, o fluxo populacional é mais intenso entre as aldeias e o município de Nova Olinda do Norte. Este, localizado a uma distância de 126 km de Manaus, em linha reta. O principal meio de transporte para se chegar a Nova Olinda do Norte é o barco, outras opções de transporte mais rápidos são as lanchas, ou, para quem deseja reduzir bastante o tempo de viagem, pode ir pela estrada. Do município de Nova Olinda do Norte até a aldeia Kwatá, a viagem pode ser realizada de voadeira<sup>2</sup> ou de rabeta. Em uma voadeira de motor 40HP, o tempo de viagem de Nova Olinda do Norte até a aldeia Kwatá dura em torno de quarenta minutos. Já no motor rabeta esse mesmo trajeto dura aproximadamente três horas. Interessa destacar que há um pequeno grupo de Sateré-Mawé que há décadas vive entre os munduruku.

A Terra Indígena Kwatá-Laranjal abrange dois grandes rios, o Rio Mari-Mari e o Rio Canumã. Há também um terceiro rio, de menor extensão: o Rio Mapiá, cuja entrada fica a pouco mais de quatorze quilômetros acima da aldeia Kwatá, seguindo o mesmo sentido da margem do Rio Canumã. Cada rio possui uma aldeia principal, ou aldeia polo. A aldeia principal do Rio Mari-Mari é a aldeia Laranjal e a aldeia principal do Rio Canumã é a aldeia Kwatá. No caso do Rio Canumã, região de abrangência desta pesquisa, até março de 2023, sua população contava com 2.680 habitantes, distribuída em vinte aldeias<sup>3</sup>, conforme dados do Polo de Saúde Indígena da aldeia Kwatá<sup>4</sup>. A aldeia Kwatá conta com 482 pessoas, distribuídas em 85 famílias. A segunda maior aldeia é a aldeia Fronteira, com 326 pessoas, distribuídas em 76 famílias. E a terceira maior aldeia é a aldeia Arú, com 191 pessoas, distribuídas em 46 famílias.

É na aldeia Kwatá que está localizada uma das principais escolas estaduais indígenas da TI Kwatá-Laranjal: a Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso, que foi escolhida como *locus* de estudo para a obtenção de dados desta pesquisa. A escolha dessa escola para a realização da pesquisa tem pelo menos três motivos. O primeiro motivo se deve ao fato de essa escola ser a única escola estadual indígena pelo Rio Canumã. O segundo motivo se deve ao fato de ela ser a escola com maior número de alunos e de professores, funcionando nos três turnos, de 6º Ano do Ensino Fundamental

---

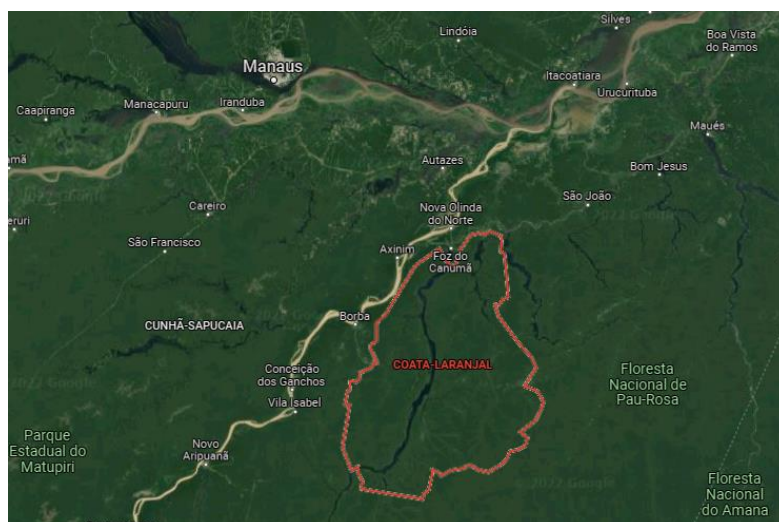
<sup>2</sup> A voadeira é um tipo de lancha de pequeno porte e que navega com rapidez. O rabeta é um tipo de motor de pequeno porte e que navega de maneira muito mais lenta do que a voadeira.

<sup>3</sup> Nesse caso, as aldeias do Rio Mapiá são contadas como aldeias do Rio Canumã pelo Polo de Saúde Indígena da Aldeia Kwatá.

<sup>4</sup> Embora os dados populacionais do Rio Mari-Mari, de 2023, tenham sido solicitados, não foram disponibilizados.

ao 3º Ano do Ensino Médio, em três modalidades de educação: Educação Escolar Indígena; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Presencial com Mediação Tecnológica. E o terceiro motivo está assentado no fato de a escola ser o destino principal de todos os estudantes que terminam o 5º Ano do Ensino Fundamental, nas escolas municipais. Isto é, a maioria dos estudantes indígenas do Rio Canumã passam pela Escola Indígena Ester Cardoso.

**Figura 1 Mapa da Terra Indígena Kwatá-Laranjal**



Fonte: Google Mapa.

O povo munduruku da TI Kwatá-Laranjal, nessas últimas décadas, vem lutando para garantir seus direitos previstos pela constituição de 1988. Uma das conquistas mais significativas foi a homologação da demarcação de suas terras, em 2004, depois de muita reivindicação, iniciada ainda na década de 1940 (BELEZA *et al.*, p. 13). A segunda conquista foi a formação de alguns professores indígenas pelo Projeto Kabia'ra – uma extensão do Programa Pirayawara, da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM) – em 2004. Esse projeto muito contribuiu para fortalecer as políticas educacionais nas aldeias, sobretudo no que concerne à educação indígena e à educação escolar indígena, uma vez que essas concepções, no plano teórico, ainda estavam, de certa forma, distantes da realidade dos professores que atuavam nas aldeias, os quais, em sua grande maioria, não eram indígenas. Foi a partir desse programa que as ações para a valorização identitária se intensificaram, ganhando maior visibilidade no cenário político dos munduruku e contribuindo para o fortalecimento do movimento dos educadores da educação escolar munduruku, composto por lideranças, professores, gestores, pais de alunos e comunitários, de modo geral.

O fortalecimento desse movimento dos educadores da educação escolar munduruku veio acompanhado de outras conquistas para o povo: a criação de escolas municipais indígenas; a criação de duas escolas estaduais indígenas; a formação de uma turma de professores em Pedagogia com ênfase em interculturalidade (2009-2014), pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA); a formação de uma turma em Licenciatura Intercultural Munduruku (2011-2018), pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM); a criação do Projeto Ya'õ Etabêg̃ (Projeto Língua Viva), projeto de revitalização linguística do povo munduruku, iniciado em 2016 e que ainda está em andamento; e mais recentemente, a criação da Associação dos Profissionais de Educação Escolar Indígena no Município de Borba (APEEIMB) – fundada em 10 de maio de 2019 –, resultado de uma série de discussões sobre o futuro da educação escolar indígena munduruku.

Apesar dessas conquistas, e apesar de a maioria dos professores que estão em sala de aula, atualmente, terem formação superior completa, a educação escolar munduruku ainda precisa avançar na problematização e na construção de um currículo escolar compatível com uma educação intercultural reivindicada pelo povo munduruku. E foi impulsionado pela necessidade de entender esse currículo é que cheguei ao problema dessa pesquisa: como tornar o currículo de linguagens da educação escolar munduruku compatível com a ideia de uma educação escolar indígena intercultural que atenda às necessidades e interesses do povo munduruku? Na tentativa de encontrar as primeiras pistas para pensar sobre essa questão, passei a procurar trabalhos que tratassem do currículo de linguagens na educação escolar munduruku, ou que tratassem, pelo menos, de currículo de linguagens. O procedimento inicial foi inserir a expressão currículo de linguagens na Plataforma Google. Entretanto, o único trabalho que apareceu foi um artigo de 2017, de minha própria autoria, que tratava do currículo de linguagens da educação escolar munduruku. Depois fui reunir os trabalhos que já tinham sido desenvolvidos a respeito da educação escolar munduruku. Consegui reunir três dissertações: de Adria dos Santos (2004), de Romy Cabral (2005) e de Lucas Furtado (2015), mas nenhuma delas aprofunda discussão sobre a área de linguagens, ou sobre o currículo de linguagens.

Depois de ter identificado a carência de trabalhos sobre o currículo de linguagens na educação escolar munduruku<sup>5</sup>, passei a fazer um levantamento dos documentos

---

<sup>5</sup> No início de minhas investigações sobre o currículo de linguagens, utilizava a preposição “na” para fazer referência ao currículo de linguagens na educação escolar munduruku, mas depois de anos de pesquisa, passei a utilizar a preposição “da” para fazer referência ao currículo de linguagens da educação escolar

oficiais que orientam a educação escolar munduruku e também um levantamento das pesquisas sobre esses documentos. No entanto, mais uma vez, verifiquei a carência de pesquisas sobre o que dizem os documentos oficiais a respeito da educação escolar munduruku. Essas carências que identifiquei acabaram por constituir as três justificativas para esta pesquisa.

A primeira justificativa consiste, portanto, na carência de trabalhos que tenham tomado como campo de investigação o currículo de linguagens da educação escolar munduruku da TI Kwatá-Laranjal. A segunda justificativa reside na necessidade de compreender a relação entre o que dizem os documentos oficiais e o que dizem os enunciadores da educação escolar munduruku. A terceira justificativa está fundamentada na necessidade de aprimoramento do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, de maneira que atenda às necessidades do povo munduruku. Essa terceira justificativa já é uma ação responsiva provocada pelo problema da pesquisa.

É verdade que tanto o problema desta pesquisa quanto a justificativa foram sendo elaboradas antes e durante o primeiro ano do doutorado. Foi só depois de ter lido e investigado, de maneira preliminar, as dissertações sobre educação escolar munduruku, os documentos oficiais desta modalidade de educação e ouvido o cacique, a gestora, alguns alunos e professores da Escola Ester Cardoso é que pude dar maior validade para o problema e para as justificativas desta pesquisa. Assim, passei a dar continuidade ao próximo passo da trilha investigativa: o estabelecimento dos objetivos.

Nesse sentido, o objetivo geral desta tese é apresentar uma proposta de aprimoramento do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, numa perspectiva intercultural, para responder às necessidades socioculturais e etnolinguísticas do povo munduruku. Em atendimento a esse objetivo geral, estabeleci cinco objetivos específicos a serem alcançados ao longo da pesquisa. O primeiro objetivo é investigar o conceito de interculturalidade que norteia o currículo de linguagens da Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso, a partir das propostas pedagógicas orientadas pelos documentos oficiais. O segundo objetivo específico é verificar possíveis convergências e divergências das propostas dos documentos oficiais a partir dos discursos do próprio povo munduruku. O terceiro objetivo específico é investigar se a interculturalidade reivindicada pelo povo munduruku está presente no currículo de linguagens da escola munduruku. O quarto objetivo específico é identificar as dificuldades na implementação

---

munduruku, pois passei a considerar esse currículo de linguagens – tendo sido pensado também como um campo de investigação – uma parte inerente do currículo, de modo geral, da educação escolar munduruku.

do currículo intercultural de linguagens da escola munduruku. Por último, o quinto objetivo específico é apresentar um projeto discursivo responsivo ativo aos enunciadores da pesquisa como proposta para o aperfeiçoamento do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, atendendo às necessidades apresentadas pelo povo munduruku.

Adotei o método dialógico, baseado em Mikhail Bakhtin (2003), Valentin Volóchinov (2017) e Pável Medviédev (2012). Embora esteja em desenvolvimento no Brasil, esse método é bastante pertinente para pensar a relação entre o currículo de linguagens e as necessidades do povo munduruku, pois esse método está assentado na ideia de discurso enquanto orientador da vida vivida. E aqui estou adotando a ideia de um currículo enquanto uma rede de relações dialógicas interculturais, em constantes negociações, cujos signos ideológicos presentes nessas relações acabam por conduzir os destinos da sociedade falante. Vale notar que minha condição de ser munduruku e minha trajetória no cronotopo da Terra Indígena Kwatá-Laranjal é que me conduziram a uma leitura mais aprofundada do método dialógico desenvolvido por esses estudiosos russos. Conforme fui lendo e relendo a realidade do povo munduruku – realidade entendida por discursos –, fui percebendo a força epistemológica desse método, força que poderia me ajudar a entender, cada vez mais, as necessidades do povo munduruku. É com essa força epistemológica, também, que tento alcançar o objetivo desta pesquisa. A título de esclarecimento, neste estudo, o método dialógico é teoria, é metodologia e é epistemologia. Destaco ainda que método e metodologia, nesta tese, são signos ideológicos de mesmo sentido, isto é, uma maneira de viver, de interpretar e de responder à vida vivida, sobretudo assentado nos próprios signos ideológicos que dão sentido à existência dos corpos, sejam eles humanos ou não humanos.

Estou assumindo como técnica de pesquisa a etnografia dialógica. Essa etnografia foi desenvolvida especificamente para esta investigação e teve como influência as reflexões de James Clifford sobre a autoridade etnográfica (2008). Tendo sido influenciado pelas ideias de Bakhtin (2018), Clifford (2008, p. 55) situa a autoridade dialógica como uma possibilidade entre os três modos de autoridade: experiencial, interpretativo e polifônico, acreditando que a escrita etnográfica “está em luta no limite dessas possibilidades, ao mesmo tempo que contra elas”. Clifford não desenvolve um modelo fechado de autoridade dialógica, apenas apresenta pistas para seu desenvolvimento, e essa pista é justamente a adoção da perspectiva dialógica de Bakhtin, ainda que de maneira bastante preliminar. E é com base nessas pistas que formulei a

etnografia dialógica para construir o corpo enunciativo desta pesquisa. A etnografia dialógica não deixa de ser um desdobramento das reflexões de Clifford, mas com uma exploração mais exaustiva das propostas de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. Nesse sentido, em desdobramento da reflexão sobre a autoridade etnográfica realizada por Clifford, apresento alguns critérios adotados no desenvolvimento da etnografia dialógica desta pesquisa.

O primeiro critério da etnografia dialógica foi considerar os enunciadores da pesquisa como centros de valores, incluindo o pesquisador. O segundo critério foi assumir o enunciado (ou ato enunciativo) como unidade da ação comunicativa. O terceiro critério foi documentar as relações dialógicas, levando em consideração que os atos enunciativos produzidos pelo pesquisador é parte constitutiva na arena das relações dialógicas. O quarto critério foi descrever os atos enunciativos, partindo da percepção de que os valores que esses atos enunciam estão em constante mudança, que ocorre no próprio momento da observação e da documentação dos atos enunciativos. O quinto critério foi a não pretensão da imparcialidade, mas sim a pretensão de uma responsividade emancipatória para o povo munduruku, implicando um posicionamento do pesquisador no ato da descrição dos dados e da construção do resultado da pesquisa, pois a descrição que se faz de algo parte de um centro de valor. O sexto critério foi a consideração da paridade de vozes dentro de determinado cronotopo de investigação, o que não quer dizer vozes concordantes entre si, mas vozes cujos valores possuem a mesma força de persuasão dentro do cronotopo do currículo de linguagens. O sétimo e último critério foi descrever as vozes dos enunciadores, relacionando-as ao seu cronotopo axiológico. O conceito de força de persuasão é uma derivação do método dialógico, e indica a força que um discurso tem para convencer os outros centros de valores de sua verdade. Pode ser uma força tanto inclinada à estigmatização quanto à afirmação dos centros de valores.

Seguindo os critérios da etnografia dialógica, construí um *corpus* de dezessete atos enunciativos. Dois desses atos são documentos oficiais que orientam a educação escolar munduruku: as Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso. Tão importante quanto esses dois atos enunciativos, também são os quinze atos enunciativos originados de quinze enunciadores, ou quinze corpos que enunciam valores, ou quinze centros de valores, os quais podem fazer parte de outros centros de valores mais amplos. Esses enunciadores são o cacique; a gestora da escola; quatro alunos do Ensino Fundamental,

de 6º ao 9º Ano; cinco alunos do Ensino Médio, de 1º ao 3º Ano; quatro professores da área de linguagens. Cada enunciador deu origem a um ato enunciativo. O ato enunciativo já é produto final da etnografia dialógica, resultado de transcrição e da seleção dos signos ideológicos que melhor expressam as inclinações axiológicas de seus enunciadores. Na transcrição, utilizei o modelo da Análise da Conversação, de Antônio Marchuschi (2003). Esse modelo contribui para tornar a superfície textual mais clara e legível, além de contemplar as descrições gestuais e cronotópicas dos enunciadores, descrições que ajudam a compreender com maior profundidade a relação dialógica estabelecida no momento da documentação dos atos enunciativos.

O principal instrumento da etnografia dialógica foi a entrevista focalizada no currículo de linguagens<sup>6</sup>. As entrevistas foram realizadas durante os anos de 2020 e 2021, tanto remotamente, pela plataforma do Google Meet, quanto presencialmente. Realizei entrevistas pela plataforma Google Meet com apenas duas enunciatoras: com a gestora da Escola Ester Cardoso e com uma aluna do 1º Ano do Ensino Médio. Realizei duas entrevistas presenciais na capital, Manaus, sendo uma com o cacique e outra uma mãe de alunos. O restante das entrevistas foi realizado na aldeia Kwatá e na aldeia Arú. Nesta última aldeia, funciona um anexo da Escola Ester Cardoso. Realizei sete entrevistas com a gestora da escola, em períodos distintos. Realizei apenas uma entrevista com o cacique. Em relação aos alunos e professores, realizei uma entrevista com cada enunciador. O cronotopo de cada entrevistado será melhor detalhado no terceiro capítulo desta tese.

Para contribuir na discussão desses atos enunciativos, cujas fontes são corpos que enunciam valores, e para contribuir com a análise dialógica, considerei as reflexões sobre interculturalidade, de Catherine Walsh (2010), sobremodo pertinentes e coadunadas com a perspectiva dialógica, embora haja algumas orientações epistemológicas distintas. Ressalto que Walsh, situada dentro do movimento teórico da decolonialidade, desenvolve seu próprio método de analisar e de denunciar a realidade, mas o método orientador desta pesquisa é o método dialógico, a partir do qual discutirei as concepções de interculturalidade – materializada em atos enunciativos – e como essas concepções podem contribuir ou não para o desenvolvimento de um conhecimento e de um currículo reivindicado pelos munduruku. Foi do estabelecimento da relação entre o método dialógico e as concepções de interculturalidade é que encontrei elementos para a tese que responde ao problema dessa pesquisa: **a interculturalidade dialógica** como forma de

---

<sup>6</sup> A pesquisa foi submetida, pela segunda vez e com ajustes, ao Conselho de Ética, entretanto ainda aguarda resultado definitivo. O número do primeiro parecer é 4.250.039.



exploração e afirmação das dimensões ética, epistemológica e estética da vida vivida do povo munduruku.

Em relação à problematização do currículo, recorro a Paulo Freire (1987), a propósito do papel educativo da cultura popular no currículo. Destaco que a perspectiva dialógica de Freire tem muito a ver com o método dialógico adotado nesta tese, cujo sentido de currículo enquanto rede de relações dialógicas sofreu influência dessas duas perspectivas. A respeito da discussão de currículo na educação escolar indígena, as contribuições de Gersem Baniwa (2019) são de grande relevância para pensar a produção do currículo indígena na região Amazônica. As propostas teóricas desses educadores estão em consonância com a ideia de um currículo enquanto um conjunto de relações dialógicas em constantes negociações. Estão em consonância, também, com o método dialógico, cujo conceito de vida vivida não deixa de ser uma equivalência daquilo que Paulo Freire considera como situação concreta, remetendo à superação da fronteira entre o mundo da teoria e o mundo da prática. Essa superação também é uma reivindicação que os munduruku vêm manifestando há décadas, quando reclamam de que os trabalhos acadêmicos realizados por pesquisadores, ainda que bem-intencionados, não têm refletido de maneira significativa na vida dos munduruku.

Destaco que, embora Paulo Freire não tenha desenvolvido uma teorização específica sobre currículo, conforme já observou Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 57), o filósofo e educador desenvolve uma das teorias mais promissoras para a reflexão sobre o currículo, de modo geral: a sua teoria dialógica orientadora da práxis. A práxis é concebida, por Paulo Freire (1987, p. 52), como reflexão, ação e criação. Além desse processo do currículo que afirma as identidades de seus participantes, também sustentam essa teoria dialógica de Freire algumas categorias desse processo, tais como: colaboração; união; organização; crença no outro; valorização do intelecto individual e coletivo; autonomia e emancipação; desvelamento de ideologias; construção da contraideologia; amor como elemento essencial nas relações entre sujeitos; transcendência da realidade; superação das várias formas de opressão, conforme já apontaram Valdiléia Pereira e Evandro Ghedin (2017, p. 628).

Com efeito, há inúmeros pontos de convergência entre esse método dialógico de Paulo Freire e o método dialógico de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, mas cabe salientar que o conceito de diálogo difere entre essas duas teorias. Isto é, enquanto que para Freire o elemento fundamental da teoria dialógica é o amor e a solidariedade – elementos sem os quais não pode existir diálogo, mas sim antidiálogo –, para os três

filósofos russos, o elemento principal são as relações dialógicas entre centros de valores, caracterizada pelo complexo polifônico em constante embate, na rede dialógica da linguagem. Esta relação dialógica constitui um princípio da linguagem e, portanto, um princípio da própria vida, porque a vida só passa a ter sentido na linguagem. A relação dialógica emancipatória, adotada nesta tese, é uma maneira de considerar as propostas de Paulo Freire na reflexão sobre o currículo, de modo geral. No caso específico do currículo de linguagens, considero o método dialógico baseado em Bakhtin, Volóchinov e Medviédev mais compatível no processo de compreensão e proposição do currículo de linguagens.

Para a posição dialógica que estou adotando, com base na reivindicação dos munduruku, não basta escrever e teorizar sobre uma realidade, é imprescindível responder às vozes dessa realidade com a materialização de atos enunciativos que possam ser sentidos e apreciados pelo povo estudado, pois uma tese de doutorado, depois de defendida, está longe de ser sentida e apreciada pelo povo, sem o qual tal tese não teria existido. Nesse sentido, a proposta desta tese é responder não apenas a um problema de pesquisa com uma tese enquanto gênero textual – implicando a mobilização de teorias, acessível a pouquíssimas pessoas –, mas responder às vozes dos enunciadores munduruku com atos enunciativos concretos, sentidos e apreciáveis pelo povo. É essa resposta ao povo que dará conclusibilidade à tese enquanto ato responsivo emancipatório.

Quanto à organização do texto da tese, ela está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo consiste na apresentação da imaginação dialógica enquanto método não apenas para a pesquisa, mas também para a vida. O segundo capítulo diz respeito à história da educação munduruku e da educação escolar munduruku no Amazonas, desde os primeiros contatos até a construção dos documentos oficiais que orientam a educação escolar munduruku. O terceiro capítulo é dedicado à análise dos atos enunciativos materializados pelos centros de valores: os enunciadores do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, de maneira a compreender os seus desafios e suas necessidades. O quarto capítulo é um ato responsivo do pesquisador às necessidades apresentadas pelos munduruku: a necessidade do exercício da interculturalidade dialógica emancipatória.

## 1. A IMAGINAÇÃO DIALÓGICA

“Indígena Aruká, último homem do povo Juma morre vítima da Covid-19 em Rondônia” (G1 RO, 17 de fevereiro de 2021, às 16h24min)<sup>7</sup>.

No início do século XXI, os povos indígenas do Brasil continuam sendo exterminados pela política do colonizador, cuja vertente mais perversa é aquela que encontra amparo em concepções segundo as quais, “cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós”, como externou o Presidente da República Federativa do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, em uma Live do dia 23 de janeiro de 2020<sup>8</sup>. Essa visão, atualmente, não difere da concepção que se projetou no início do século XVI, no nosso país, a partir da compreensão de que “o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente”, conforme relato de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, D. Manuel I (CAMINHA, 1997, p. 51). Mesmo tendo um período de cinco séculos para que o pensamento ocidental pudesse reconhecer a importância dos povos indígenas para o futuro da humanidade, o que se verifica, hoje, ainda é a reiteração da intenção discursiva genocida dos nossos governantes. Genocida, pois Amoim Aruká era o último indígena juma que restara, até o ano de 2021. Com sua morte, morreu também o seu povo. No dia 17 de fevereiro de 2021, mesmo dia da morte de Aruká, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e o Observatório dos Direitos Humanos dos Povos Indígenas Isolados e de Recente Contato (Opi) lançaram uma nota com a seguinte conclusão: “o governo assassinou Aruká”<sup>9</sup>.

A condição dos povos indígenas do Brasil, sobretudo em tempos de pandemia de Covid-19, foi um dos fatores que contribuiu para a escolha do método a partir do qual se desencadeará esta pesquisa, pois a morte de um povo, nesse momento da história da humanidade, para além do estarecimento engendrado em cada ser humano responsivo, também exige, de cada um de nós, uma resposta. No meu caso, em se tratando do campo

<sup>7</sup>Indígena Aruká, último homem do povo Juma morre vítima da Covid-19 em Rondônia. **G1**, Rondônia, 17 de fev. de 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2021/02/17/indigena-aruka-ultimo-homem-do-povo-juma-morre-vitima-da-covid-19-em-rondonia.ghtml>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

<sup>8</sup>BOLSONARO, Jair. "Live" da semana com Presidente Jair Bolsonaro e Ministro Tarcísio (Infraestrutura), 23/01/2020, Live. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dN7247s2wg0>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

<sup>9</sup>COIAB; APIB; Opi. A devastadora e irreparável morte de Aruká Juma. Portal da APIB, 2021. Disponível em: <<https://apiboficial.org/2021/02/17/a-devastadora-e-irreparavel-morte-de-aruka-juma/>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

acadêmico, minha resposta se compõe em forma de tese de doutorado, cujas vozes sociais com as quais procurei interagir foram fundamentais para a construção e proposição do meu ato responsivo, pois, assim como morreu o povo juma<sup>10</sup>, poderão morrer outros povos, outras línguas, outras cosmologias, outras formas de compreensão da vida. E não podemos ignorar essa realidade. Não podemos dizer que não estamos aqui, porque estamos, e exerceremos nosso ato responsivo na arquitetônica da vida, doravante no tempo e no espaço do povo munduruku.

Nesse sentido, como parte do ato enunciativo desta tese, este capítulo é dedicado ao delineamento do método adotado na pesquisa, de maneira que a vida é o grande centro de valor que mobiliza o método.

### **1.1 O pesquisador munduruku e sua responsabilidade na arquitetônica da vida**

O método dialógico do discurso possibilita a interação entre o enunciador pesquisador, os enunciadores munduruku e os enunciadores institucionais. Portanto, a relação é de paridade entre os enunciadores. Partindo dessa relação alteritária e ideológica, passo a me situar no campo da pesquisa e a explicitar o método que adotei para compreender o problema norteador que desencadeou esta pesquisa.

Intenção discursiva, vozes sociais, responsividade<sup>11</sup>, arquitetônica, relação alteritária e relação ideológica são apenas alguns conceitos desenvolvidos no conjunto ou a partir do conjunto da obra de Bakhtin, de Volóchinov e de Medviédev, com o qual tive o primeiro contato ainda no início da graduação em Letras, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por volta de agosto do ano de 2011. Foi nesse período que entrei para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujas primeiras leituras indicadas foram relacionadas aos gêneros textuais e às críticas à gramática tradicional. No entanto, não eram leituras diretamente de Bakhtin, de Volóchinov e de Medviédev, mas sim de seus intérpretes no Brasil, tais como Antônio Marcuschi (2008)

---

<sup>10</sup> O povo juma pertence a um grupo denominado kagwahiva, de família linguística tupi-guarani, o qual foi referido pela primeira vez em 1750, na região do Rio Juruena, no Amazonas. No século XVIII, estima-se que os juma chegavam a 15 mil indígenas. Depois de recorrentes massacres, em 2002, restaram apenas cinco indígenas desse povo: um pai, três filhas e uma neta, todos vivendo na região do Rio Açuã, próximo à cidade de Lábrea, no Amazonas (INSTITUTO SOCIAMBIENTAL, 2022). Em 2021, morreu o último indígena juma. Por seus descendentes serem aparentados, não podem gerar filhos.

<sup>11</sup> Na ortografia, responsividade ou responsabilidade se alternam nas traduções do conjunto da obra de Bakhtin, de Volóchinov e de seus intérpretes, possuindo o mesmo sentido. Mas seguiremos utilizando a grafia adotada por Paulo Bezerra, consagrado tradutor de russo no Brasil. Faraco (2020) também se vale dessa grafia. Ou seja, ato responsivo e responsividade serão termos recorrentes nesta tese. Nesse sentido, compreendo que a responsividade, ou ato responsivo, é a ação de existir no mundo afirmando o outro em si próprio, no evento singular da existência.

e José Fiorin (2008), leituras que me foram apresentadas naquele momento. Permaneci no Programa até junho de 2012, período em que passei a atuar no Projeto Mais Educação, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>12</sup>, por ocasião do convite de uma colega que estudava comigo no Curso de Letras da UEA, mas que não pôde permanecer no citado projeto. Atuei durante dois meses apenas, dando aulas de reforço para alunos do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Arthur Araújo, em Manaus.

Concomitante aos estudos dos gêneros textuais, também me dedicava aos estudos específicos que me motivaram a entrar na graduação em Letras: os estudos em língua munduruku, pois, desde o ensino médio, eu já iniciara a escrita<sup>13</sup> de um dicionário da língua munduruku do Amazonas – apenas para uso próprio –, completamente sem rigor metodológico, com uma ortografia que entrou em desuso em 2012, conforme o acordo estabelecido no âmbito do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Munduruku, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em que os munduruku passaram a adotar o modelo ortográfico de Marjorie Crofts.

A minha preocupação, quando resolvi iniciar o dicionário, por volta do ano de 2009, era o fato de nossas anciãs, as últimas falantes da língua munduruku do Amazonas, estarem nos deixando, sem que seus conhecimentos tivessem sido repassados aos mais jovens, dentre os quais eu me incluía. Também não posso negar que a motivação para estudar minha própria cultura ganhou força quando entrei, em 2008, como estagiário de nível médio, na então Fundação Estadual para os Povos Indígenas/AM (FEPI/AM). A partir desse meu primeiro contato com as políticas indígenas institucionais, comecei a me responsabilizar, enquanto indígena pertencente ao povo munduruku, pelo processo de compreensão e de ressignificação da cultura munduruku, com ênfase para a língua e, mais tarde, para a linguagem. A experiência na FEPI me ajudou a construir o caminho que me motivou a escolher o Curso de Letras, da UEA, no qual entrei, em 2011, pelo sistema de cotas étnicas para indígenas.

Portanto, quando entrei na graduação, já tinha consciência de que deveria estudar a cultura munduruku, mas não fazia ideia da importância do método para a reflexão acadêmica, sequer sabia da polissemia desse termo e seus desdobramentos. O que tinha

---

<sup>12</sup> O Programa, criado em 1995, é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação (MEC).

<sup>13</sup> Com apoio de minha avó, Ester Cardoso, que me contava bastante histórias dos antigos. Com a intenção de aprender mais a língua e as histórias, resolvi, no segundo ano do Ensino Médio (2008), anotar as narrativas contadas por Ester. Anotava, sobretudo, as palavras na língua munduruku, depois eu as traduzia com Ester Cardoso.

em mente era apenas uma concepção bastante limitada da metodologia do trabalho científico que adquiri nos dois primeiros períodos da graduação, quando nos foi orientada a leitura de Marconi e Lakatos (2003). Pensar o método como um modo teórico-filosófico de enxergar a realidade, seja ela abstrata ou material, era difícil pela condição de neófito do campo acadêmico. Com efeito, passei a me interessar mais pelo problema do abstrato e do concreto quando entrei no meu primeiro Projeto de Apoio à Iniciação Científica (PAIC/AM), Edição 2012-2013, sob orientação do professor Otávio Rios Portela e financiado pela FAPEAM. O projeto de pesquisa objetivava fazer uma comparação entre a literatura de António Patrício (2000), poeta português, e a filosofia de Friedrich Nietzsche (2007, 2012). Considero importante essa etapa da minha existência porque aprendi muito tentando compreender o questionamento de Zaratustra: “Será possível que este santo ancião ainda não ouvisse no seu bosque que **Deus já morreu?**” (NIETZSCHE, 2012, p. 21). Foi a partir de então que passei a ter contato com as perspectivas da pós-modernidade que ecoavam o niilismo nietzschiano, sobretudo no campo da literatura.

Após o término do projeto de iniciação científica, tive a felicidade de ser contratado como estagiário de ensino superior pelo Programa de Pedagogia Intercultural (PROIND)<sup>14</sup>, com sede na Reitoria da UEA. As aulas eram mediadas por tecnologia, com transmissão simultânea, para cinquenta e dois municípios do Amazonas. Apesar de ter passado pouco mais de três meses no PROIND, foi o suficiente para que eu pudesse compreender a importância da educação intercultural para os povos indígenas. O que faltava era a compreensão dos conceitos que norteavam a proposta de uma educação intercultural. Daí que comecei a ler os livros que eram desenvolvidos especialmente para os estudantes do curso. Um texto que chamou minha atenção foi o capítulo intitulado “Currículo do Ensino Básico e Educação Escolar Indígena” (BORGES; CARVALHO; SANTOS, 2012). Me interessei por conta do não hermetismo e pelo apanhado de teorias do currículo e de vertentes pedagógicas sintetizadas em poucas páginas.

Ao mesmo tempo que eu tentava me aprofundar nas leituras teóricas da educação intercultural, também já começava a pensar no meu trabalho de conclusão de curso, o

---

<sup>14</sup> A sigla PROIND se deve ao fato de o Programa ter iniciado como um Programa de Pedagogia Intercultural Indígena, vindo a se tornar um curso de Licenciatura em Pedagogia com ênfase em interculturalidade, pois verificou-se que a “universidade não seguiu a tendência de uma educação intercultural voltada e construída por coletivos indígenas”, como observou Luciano Cardenas Santos (2016, p. 24), um dos professores do curso. De qualquer maneira, mesmo tendo sido questionada, a sigla PROIND já tinha sido consagrada. Adria Souza e Célia Bettiol (2016) dão mais detalhes a respeito dos resultados desse Programa, o qual abarcou professores de 29 povos indígenas. Doravante, farei referência a esse curso como Pedagogia Intercultural porque é assim que ele é popularmente referido entre os professores formados.

qual deveria ter como temática a revitalização da língua munduruku. Foi nessa etapa, influenciado pelas perspectivas da Análise do Discurso de Michel Foucault (1987), que resolvi trabalhar com o discurso de revitalização linguística na Terra Indígena Kwatá-Laranjal, a partir do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Munduruku (2011-2018), oferecido pela UFAM. Nesse curso, cheguei a ministrar, em 2014, a disciplina *Língua Indígena I: Fonética e Fonologia*, tendo como base a língua munduruku. Foi uma solicitação minha à coordenação do curso o espaço para ministrar a disciplina, pois precisava manter uma relação de proximidade com a turma, para poder entender o discurso dos professores em relação à revitalização da língua munduruku.

Em 2013, ainda tive a oportunidade, logo após sair do PROIND, de entrar em outro PAIC, Edição 2013-2014, dessa vez voltado para o estudo das ações afirmativas na UEA, mais especificamente um estudo relacionado às cotas étnicas, sob orientação do professor Marcos André Ferreira Estácio. O projeto – um desdobramento de sua pesquisa de mestrado – me direcionou para outras leituras, sobretudo leituras que diziam respeito ao debate sobre as diferenças. O professor Marcos André chegou a me presentear com a obra *Gramatologia* (2013), de Jacques Derrida, autor que até então eu não conhecia, mas que me despertou bastante interesse por seu diálogo, logo nos primeiros capítulos, com Rousseau, Nietzsche e Saussure, autores que também contribuíram para que eu pudesse entender a relação entre o homem e a linguagem. Junto a essas leituras, também passei a ler o próprio professor Estácio (2014), cujo trabalho foi substancial para que eu pudesse compreender a importância da minha responsabilidade enquanto ser situado no tempo e no espaço das políticas afirmativas dos povos indígenas.

Ao final da graduação, no dia 19 de dezembro de 2014, defendi o trabalho intitulado *Formação de professores munduruku: o discurso de revitalização linguística na terra indígena Kwatá-Laranjal*. Recorri à genealogia do discurso, amparado não apenas em Foucault, mas também na sociologia do discurso de Pierre Bourdieu. Um dos primeiros textos de Bourdieu com o qual dialoguei de maneira intensa foi *Pierre Bourdieu* (1994), organizado por Renato Ortiz. O quinto capítulo foi o que mais me chamou à atenção: *Economia das trocas linguísticas*. Atribuo a esse breve capítulo a gênese do meu interesse em querer compreender a língua munduruku sob uma perspectiva interdisciplinar, passando a me apropriar dos conceitos de capital linguístico, competência linguística, capital simbólico, *habitus* linguístico. Vale destacar que, nesse período, minha compreensão de Bakhtin era precária, o que me fez ignorar a citação que

Bourdieu faz de Bakhtin no final do capítulo, a propósito da obra sobre Rabelais (1994, p. 183).

No mestrado em Letras e Artes (UEA), iniciado em março de 2015 e sob orientação de Silvana Andrade Martins, passei a me aprofundar em Bourdieu. Foi então que descobri a obra *Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer* (1996), uma das referências principais da minha dissertação. No mestrado, pude ler Bourdieu mais atentamente, com a mesma intensidade com que me debrucei sobre a *Estética da Criação Verbal*, de Bakhtin (2003). Foi nessa etapa da minha vida que passei a relacionar esses dois autores, doravante sabendo que Bourdieu lera Bakhtin, e que os dois poderiam se aproximar – de acordo com minhas hipóteses de leitura – pela compreensão do conceito de campo, como confirmei posteriormente, lendo Sheila Grillo (2005). Também me interessei por *A invenção da cultura*, de Roy Wagner (2012). Estava formada a tríade teórica das minhas reflexões no mestrado. Essa junção foi se tornando cada vez mais pertinente conforme minhas viagens para a realização da pesquisa de campo, na Terra Indígena Kwatá-Laranjal, na qual eu realizava um dos meus grandes desejos enquanto pesquisador munduruku: a documentação dos últimos falantes da língua munduruku do Amazonas. Cada vez que ocorria o evento da gravação dos anciãos, os conceitos de *habitus*, dialogismo e de invenção cultural movimentavam minha imaginação no sentido da construção de uma história da língua munduruku do Amazonas que pudesse servir como material de apoio para a educação escolar munduruku.

Além dos anciãos e das lideranças, o movimento indígena organizado, no período do mestrado, também contribuiu para intensificar meu engajamento enquanto professor indígena, pois, quando precisei documentar os discursos dos anciãos munduruku do Rio Mari-Mari, fui na companhia do Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA), liderado por Gersem Baniwa. Um recreio<sup>15</sup> levou, de Manaus até a aldeia Laranjal, representantes de diversas organizações de todo o Brasil, um dos quais foi o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM), do qual eu já fizera parte em tempos de graduação. O objetivo do evento, ocorrido em abril de 2016, era entregar algumas demandas dos povos indígenas ao então Presidente da Funai, João Pedro Gonçalves da Costa, que esteve presente no último dia da reunião. Mais um momento que marcou minha trajetória enquanto professor e pesquisador inclinado a responder às

---

<sup>15</sup> No Amazonas, recreio é uma designação popular para a embarcação de grande porte.



reivindicações históricas do povo munduruku, sobretudo às reivindicações das vozes ancestrais.

O discurso dos últimos falantes da língua munduruku do Amazonas, durante o mestrado, me conduziu, cada vez mais, às ideias de Bakhtin, de Volóchinov e de Medviédev. No entanto, minha leitura desses autores limitava-se a um recorte conceitual bastante restrito da filosofia da linguagem que eles desenvolveram: o dialogismo, interpretado à luz dos estudos de Beth Brait (2006, 2009, 2009a, 2012, 2012a). Esse conceito me ajudou a concluir, a partir dos dez enunciados analisados, que a “a invenção cultural e discursiva é uma estratégia, que está inserida na rede dialógica da ação comunicativa, construída histórica e dialeticamente e manifestada em enunciados inscritos nos mais diversos gêneros do discurso [...] e perpetuada pelo *habitus*” (CARDOSO, 2017, p. 173). Foi nessa perspectiva que defendi a dissertação intitulada *Os últimos falantes da língua munduruku do Amazonas: habitus, dialogismo e a invenção cultural no campo discursivo*, no dia 3 de fevereiro de 2017. Apesar dessa perspectiva dialógica evidente no meu trabalho, ainda não a visualizava enquanto método de análise, mas apenas enquanto uma categoria conceitual. O método começou a se estruturar em minhas reflexões no doutorado, quando tive a oportunidade de me debruçar sobre as diversas obras de Bakhtin, de Volóchinov e de Medviédev, traduzidas direto do russo para o português.

Entrei no doutorado em educação no segundo semestre de 2019, ainda antes de termos sinais da pandemia de Covid-19. O objetivo do meu projeto era estudar a importância dos anciãos, os últimos falantes da língua étnica, para a escola munduruku. No início, percebi que meu trabalho tinha pouca relação com os estudos da área da educação, pois minha formação era basicamente em Letras. Depois mudei o foco e passei a me dedicar ao currículo de linguagens da educação escolar munduruku, com ênfase para a interculturalidade. Foi uma oportunidade para ampliar minhas leituras sobre o currículo e sobre as propostas de interculturalidade que se desenvolveram nas últimas décadas. No processo de amadurecimento dessa ideia, ao longo das disciplinas ministradas pelo professor Evandro Ghedin, sobretudo a disciplina *Formação e Práxis do Educador: possibilidades, tensões e contradições*, pude ter mais clareza de como articular meus conhecimentos entre a área de linguagens e a área de educação. Relevo destacar que, no PROIND, eu tivera contato com *A filosofia e o filosofar* (2003), de autoria do professor Ghedin. Como na época eu estava vivendo os efeitos de ter estudado Nietzsche, fiquei mais concentrado no capítulo VII, intitulado *O filosofar em Pensadores da Época*

*Contemporânea*. Há muitas passagens interessantes, mas cito uma que resume a primeira seção do capítulo: “teoria e práxis são dois pólos da totalidade” (p. 182). Aqui há o ponto para onde convergem, também, aquilo que Carlos Faraco (2020) e Adail Sobral (2019) apontam como a filosofia primeira de Bakhtin, conforme leitura que fizeram da obra *Para uma filosofia do Ato Responsável* (2010). Mas, vale destacar algumas especificidades conceituais.

Em termos de teoria e prática, Bakhtin desenvolve os conceitos de *istina* e *pravda*. *Istina* é a verdade teórica, universalizada, abstrata, repetível, enquanto que *pravda* é a verdade concreta, singular, irrepitível. Apesar de serem distintos, *istina* e *pravda* constituem dois polos da mesma totalidade: a totalidade singular do ser-evento. João Geraldi (2013, p. 23) resume essa filosofia primeira de Bakhtin ao afirmar que “este vai e vem entre uma e outra verdade faz o nosso cotidiano”. É nesse movimento que venho tentando compreender minha singularidade, pois desde quando comecei a estudar Letras, na UEA, o desenvolvimento da minha compreensão de língua e de linguagem foi mudando a relação entre o meu ser-evento e a vida do povo munduruku. Se antes minha intenção era documentar a língua e apreender sua estrutura e suas regras de composição, partindo do conceito de signo linguístico saussuriano<sup>16</sup>, no âmbito da pesquisa de doutorado, passo a me aprofundar no entendimento da língua à luz da filosofia da linguagem bakhtiniana, para a qual o signo ideológico é parte constitutiva da real unidade da comunicação discursiva: o enunciado (BAKHTIN, 2016, p. 28). Essa concepção de enunciado permite pensar a língua como um conjunto de signos ideológicos que compõem o enunciado e que expandem a concepção de linguagem que vinha sendo pensada, por diversos campos do conhecimento, consoante o estruturalismo saussuriano.

Para essa concepção de linguagem, o discurso é ação, materializado em enunciados, ou em atos enunciativos<sup>17</sup>. O ato enunciativo implica a relação de *istina* e *pravda* na condução do ser-evento na realidade da vida vivida. Esta, por sua vez, é arena de relações dialógicas, relações dialógicas entre centros de valores, entre um eu e um outro. Nessa relação, não posso, enquanto um desses centros de valores, ter álibi na

---

<sup>16</sup> O Saussure referido aqui é o de *Curso de Linguística Geral* (2006), publicado em 1916, não o de *Escritos de Linguística Geral* (2012), obra escrita a partir dos documentos descobertos de Saussure, em 1996. Neste último, Saussure chega a afirmar que “a língua só é criada em vista do discurso” (2012, p. 237).

<sup>17</sup> Apesar de Bakhtin não utilizar, precisamente, o termo ato enunciativo, Adail Sobral (2019, p. 18) o faz, com base em sua interpretação da filosofia primeira de Bakhtin. Considero interessante essa designação dada por Sobral para se coadunar com a filosofia primeira de Bakhtin e para se distinguir do enunciado de modo geral, que pode ter inúmeros desdobramentos semânticos, de acordo com cada teórico. Conforme o método dialógico, considero que o ato responsivo é o espírito do ato enunciativo enquanto corporificação das relações dialógicas.

existência, meu ato enunciativo exige minha responsabilidade, responsabilidade que foi sendo construída desde quando comecei a responder aos primeiros atos enunciativos de meus genitores, ainda no plano do diálogo face a face. Essas relações dialógicas, desenvolvidas ao longo da minha interação na Terra Indígena Kwatá-Laranjal, foram ganhando contornos, cada vez mais, diversificados, sobretudo por conta da minha relação identitária com o povo munduruku. O que farei nessa pesquisa é continuar essa relação dialógica entre um centro de valor, que sou eu, e os outros centros de valores, que são os outros que compõem o campo discursivo da educação escolar munduruku, daí a ideia de relação paritária, entre os enunciadores, destacada no início desta seção. A categoria enunciativa de *eu* e de *outro* são possíveis apenas por haver seres concretos que as instauram pelo ato enunciativo, este podendo se constituir de uma única palavra (signo ideológico), de um documento, de uma entrevista ou de uma tese de doutoramento.

A crença na força das ações responsivas das palavras me leva a pensar que essas relações dialógicas começaram quando eu ainda estava no ventre da minha mãe, pois meus ancestrais dizem que tudo o que a mãe sente, a criança também sente. Se um ato enunciativo causa felicidade na mãe, a criança também se alegra. Se o ato enunciativo causa a tristeza da mãe, a criança também se entristece. Assim ocorre com os outros sentimentos. Certamente o pensamento ocidental também segue essa mesma perspectiva desde tempos remotos. E a ideia de que as palavras têm espírito é do próprio Bakhtin, para o qual o espírito se realiza em texto (2016, p. 75). Portanto, desde o ventre da minha mãe, o meu ato responsivo para com o povo munduruku já começara a se diversificar, até o momento da escrita desta tese: um dos atos responsáveis mais importantes do meu ser-evento. Foi pensando nessa relação entre os atos enunciativos e a vida vivida que passei a construir as bases metodológicas da minha pesquisa, pois “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*”, conforme já propôs Bakhtin (2017, p. 59).

Insisto nessa ideia do espírito das palavras, pois foi ela que me despertou o interesse em construir um ato responsivo emancipatório dentro do campo da educação escolar indígena, mais especificamente dentro da área de linguagens, conforme a proposta de interculturalidade reivindicada pelos munduruku. E percebi, olhando para o mundo da vida vivida da Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso, que a filosofia de Bakhtin me fornecia conceitos sobremodo persuasivos para o entendimento da interculturalidade reivindicada pelos munduruku. Também percebi, ainda na condição de aluno da disciplina *Formação e Práxis do Educador: possibilidades, tensões e contradições*, que o método dialógico poderia ser mais uma alternativa para a pesquisa

no campo da Educação. Além disso, o espírito das palavras me conecta com a própria realidade da vida vivida, com outros espíritos.

A propósito do ato responsivo emancipatório, este é mais um conceito que foi sendo cunhado para esta tese, a partir da filosofia primeira de Bakhtin, cuja função é indicar o movimento de relações dialógicas que podem contribuir para tornar a cultura e a vida do povo munduruku cada vez menos estigmatizada, em que a educação escolar munduruku possa se tornar referência de afirmação sociocultural e identitária do povo munduruku. O ato responsivo emancipatório não tem a pretensão de chegar a um estado de perfeição, mas indica a proposta de um constante aperfeiçoamento do ser-evento naquilo que Bakhtin designa de grande tempo (2017, p. 74). No caso dos munduruku, o grande tempo remete à sua própria origem cosmogônica, cuja memória desse período alcançou a contemporaneidade por diversos meios, ora pela oralidade, ora pela escrita. Também o povo conseguiu permanecer vivo, diferente do que aconteceu com o povo de Aruká, estigmatizado durante séculos e extinto em 2021.

O constante aperfeiçoamento do ser-evento remete a um outro conceito que fundamenta o método dialógico: o conceito de inacabamento, o qual tem sua origem na filosofia primeira de Bakhtin (2010, p. 52), quando este trata da vida como um devir-ato-responsivo. Em suas obras posteriores, Bakhtin desenvolve o inacabamento em análises literárias, com base nas obras de Dostoiévski, mas é clara a relação que o filósofo faz entre a literatura e a realidade da vida vivida, principalmente apontando a intenção de Dostoiévski em denunciar a objetificação do homem pelo homem. A esse respeito, Bakhtin (2015, p. 71) afirma que “é oportuno assinalar que a ênfase principal de toda a obra de Dostoiévski, quer no aspecto da forma, quer no aspecto do *conteúdo*, é uma luta contra a *coisificação* do homem, das relações humanas e de todos os valores humanos no capitalismo”. É nessa perspectiva que conduziremos os rumos desta pesquisa, tratando os enunciadores da educação escolar munduruku não como objetos, não como coisas, mas como seres-eventos responsáveis e inacabados.

O inacabamento, ou inconclusibilidade, caracteriza o ser sempre em relação com o outro. Daí Bakhtin (2003, p. 348) dizer que “a única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso”. Tal expressão verbal, ou o que designo de ato enunciativo, por ser já uma resposta e, ao mesmo tempo, demandando outra resposta a outro ato enunciativo, caracteriza-se, portanto, pelo processo do devir-ato responsivo do ser-evento, situado no tempo e no espaço real da vida concreta. Desse modo, ainda para Bakhtin (2003, p. 348), “viver significa participar do diálogo:

interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos”.

O pesquisador munduruku, ou qualquer outro pesquisador que adote o método dialógico, deve partir da ideia de que a pesquisa é um ato responsivo para com o outro, o que implica reconhecer a existência desse outro como um centro de valor equivalente ao centro de valor do qual faço parte, que a verdade de um vale tanto quanto a verdade do outro. Uma verdade não pode querer prevalecer sobre outra, um ato enunciativo não pode reivindicar o monopólio da certeza, do acabamento, pois aí o monologismo de um centro de valor inviabilizaria a busca constante pelo aperfeiçoamento do ser, que se constrói em diálogo com o outro, naquilo que Bakhtin (2010, p. 115) designa de “arquitetônica do mundo real, não enquanto pensado mas enquanto vivido”.

## **1.2 O currículo de linguagens da educação escolar munduruku como campo de investigação**

O currículo de linguagens da educação escolar munduruku como campo de investigação é uma proposta que surgiu ainda no período do mestrado, quando passei a ler com mais cuidado as Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (MCIR), da SEDUC/AM. Um desses cuidados que tive foi ler as MCIR, fazendo a relação com os documentos orientadores da Educação Escolar Indígena, tais como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNI, 2012). Além desses documentos, também passei a me interessar pelo Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso (PPPE), principalmente por meu interesse em fazer com que minha pesquisa de mestrado contribuísse de alguma maneira para a educação escolar do povo munduruku, sendo a Escola Ester Cardoso a única escola estadual munduruku pelo Rio Canumã.

Apesar de o RCNEI ser um documento importante na história da educação escolar indígena no Brasil, possui suas limitações. Conforme o próprio RCNEI (p. 14), “este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares”. Este documento deixa clara a responsabilidade dos professores no processo de aprimoramento do currículo escolar, mas também não deixa de apontar o papel fundamental das instituições responsáveis pela educação no país (p. 12), cujas relações dialógicas emancipatórias entre os centros de

valores da educação escolar indígena deveriam ser estabelecidas constantemente em benefício do que dispõe o próprio RCNEI (1998, p. 12):

Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea.

A pergunta que sempre orientava minhas inquietações quando lia este documento era: será que essa consonância entre as políticas públicas das instituições de ensino e as comunidades indígenas está, de fato, sendo estabelecida? Esse questionamento me incitava a observar, por conta de minha formação, um aspecto mais específico do RCNEI, o aspecto que trata da área de linguagens. Essa parte do documento se intitula *Línguas*, ainda que o corpo do texto utilize constantemente o termo linguagem, mas, como o próprio RCNEI (1998, p. 113) destaca, em nota de rodapé, “a palavra ‘linguagem’, neste capítulo do RCNE-Indígena, refere-se à palavra, ao discurso, à linguagem verbal. As outras linguagens utilizadas pelo homem [...] serão discutidas em outras partes deste referencial”. Essas outras linguagens são as linguagens corporais, linguagem artística e linguagem matemática, de acordo com a nomenclatura dada pelo próprio RCNEI.

Seguindo essa perspectiva de linguagem, o documento apresenta dois questionamentos. O primeiro deles é: “que língua(s) deve(m) ser trabalhada(s) nesta escola?”. O segundo é: “que funções da linguagem podem ou devem ser trabalhadas? Em que língua(s)? Oralmente ou por escrito? Ou das duas maneiras? Como se pode trabalhar estas funções de modo mais eficiente?” (1998, p. 113). É sabido que esses questionamentos estão relacionados com uma orientação mais geral, de maneira a abranger a educação escolar de diversos povos. Cabe destacar que o RCNEI enfatiza tanto a oralidade quanto a escrita, concluindo sua orientação na área de linguagens indicando o ensino de línguas pelos gêneros textuais, orais ou escritos, e também indicando o desenvolvimento de competências e de conteúdos na sala de aula. Foi partindo desses questionamentos que comecei a vislumbrar a área de linguagens como um vasto campo de investigação. Mas investigar apenas a área de linguagens não satisfazia meus anseios de incluir os conhecimentos do povo munduruku em sala de aula, pois não basta conhecer o conteúdo, é preciso aprimorar as políticas linguísticas e educacionais para que esse conteúdo seja desenvolvido com melhor aproveitamento possível.

Uma política educacional conquistada pelos povos indígenas se materializou nas DCNI, instituída pela Resolução CNB/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Esse documento é constituído por vinte e nove artigos, dos quais nove dão destaque para as línguas indígenas, sendo eles os artigos: Art. 2, Art. 3, Art. 4, Art. 7, Art. 8, Art. 9, Art. 10, Art. 11, e Art. 15. A ênfase dada às línguas indígenas aponta para o vasto campo da área de linguagens a ser desenvolvido na educação escolar indígena. Como resposta às DCNI, inúmeros outros documentos importantes foram sendo instituídos para afirmar a educação escolar indígena no contexto de cada região, de cada Estado, um dos quais foi o Estado do Amazonas, o qual, em 2016, passou a adotar, nas escolas estaduais, as MCIR. Foi um marco histórico para os povos indígenas do Amazonas, pois, doravante, a educação escolar indígena, no Amazonas, passaria a ter caráter de norma institucional, assegurada por dispositivos jurídicos. E assim como as DCNI, as MCIR também acentuam a importância da área de linguagens no currículo escolar, cuja carga horária total dos componentes curriculares da área de linguagens é muito superior à de outras áreas.

A importância dada à área de linguagens pelos documentos orientadores e pelos documentos normativos da educação escolar indígena me levou a questionar a maneira pela qual a área de linguagens está sendo desenvolvida no âmbito da educação escolar indígena entre os munduruku do Amazonas. Daí que recorri à história da educação munduruku na região e à história da educação escolar munduruku, contando com minha experiência enquanto professor e pesquisador. Reitero que esses estudos ocorreram ainda quando eu estava no mestrado, momento em que planejei compor um banco de dados com todas as produções escritas sobre os munduruku do Amazonas. Depois de ter lido e refletido sobre essas produções, identifiquei que não havia nenhum trabalho que tratasse especificamente da área de linguagens da educação escolar munduruku. O resultado dessa reflexão foi publicado na *Revista Amazônida*, no artigo intitulado *O currículo de linguagens da educação escolar munduruku: estratégias de planejamento* (CARDOSO, 2017). Foi nesse artigo que passei a considerar o currículo de linguagens como um campo de investigação, mas tinha já a intenção de explorar de forma mais ampla esse currículo, partindo inclusive de suas implicações no campo teórico.

Nenhum dos documentos orientadores nem normativos citados trazem em seu texto a terminologia currículo de linguagens, mas senti a necessidade de considerar esse currículo de linguagens por ser uma proposta que abrange tanto a área de linguagens como as políticas linguísticas e institucionais responsáveis pelo aprimoramento educacional entre os munduruku. Resolvi considerar a própria noção de currículo do RCNEI, para o

qual o currículo organiza e dá “uma direção às experiências educativas vividas pelos alunos e pelos professores, em sua escola, num período de tempo, e essas decisões vão sofrendo mudanças de acordo com as necessidades diversas que vão surgindo na comunidade educativa” (1998, p. 57). Essa ideia de currículo se coaduna com a proposta de um currículo que está em constante processo de construção, em um constante vir a ser no tempo e no espaço, enfim, um devir-ato-responsivo.

Outra necessidade que considerei foi delimitar minhas reflexões dentro dos estudos do currículo, daí a ideia de situar um currículo de linguagens. Nesse sentido, enquanto o RCNEI (p. 131) trata de “línguas no currículo”, esta tese defende a ideia de um currículo de linguagens. Pesquisar a partir desse recorte me possibilitaria aproveitar meus conhecimentos específicos na área de linguagens para planejar políticas educacionais específicas, cada vez mais, promissoras para o povo munduruku, sobretudo por conta de meu engajamento dentro das políticas linguísticas desenvolvidas na Terra Indígena Kwatá-Laranjal. Daí a proposta de um currículo de linguagens da educação escolar munduruku como um campo de investigação. E aqui o conceito de linguagem está em consonância com a perspectiva dialógica adotada nesta tese, para a qual a linguagem, ou língua, é atividade, é ato responsivo, é participação do ser-evento na arquitetônica da vida. Nesse sentido, o currículo de linguagens pode ser entendido com um conjunto de relações dialógicas que orienta a vida de um indivíduo ou de um povo. Resta a esta pesquisa evidenciar a maneira pela qual essas relações se desencadeiam no contexto educacional do povo munduruku.

O currículo de linguagens, por ser um conjunto de relações dialógicas que orienta a vida do povo munduruku no âmbito escolar, é um campo vasto a ser investigado. As pesquisas que foram realizadas, entre os munduruku da Terra Indígena Kwatá-Laranjal, são diversas, mas nenhuma aprofundou um estudo na área de linguagens da educação escolar munduruku. O que estou propondo agora é um estudo mais amplo, um estudo do currículo de linguagens. Esse estudo se faz necessário por pelo menos três motivos. O primeiro motivo se deve ao fato de não haver estudos sobre esse campo. O segundo motivo consiste na necessidade de evidenciar as relações dialógicas desse currículo de linguagens no cenário educacional. O terceiro motivo está relacionado com a necessidade de se apresentar alternativas de aprimoramento das políticas linguísticas desenvolvidas pelos munduruku do Amazonas. Tais motivos ajudarão a atender aos objetivos específicos desta tese e, por conseguinte, ao objetivo geral.



Em relação às pesquisas realizadas dentro da Terra Indígena Kwatá-Laranjal, o primeiro trabalho é de Luciene Moraes de Oliveira, de 1991, primeiro trabalho acadêmico, a nível de especialização, voltado para a descrição da cultura do povo munduruku. Essa monografia não deixa de ser um registro histórico em uma época em que não havia escola entre os munduruku e em que ainda havia aproximadamente quinze falantes fluentes da língua étnica (p. 38). Em 1995, Francisco Cardoso Munduruku publicou o *Livro de leitura munduruku*, uma cartilha onde consta a primeira proposta ortográfica dos munduruku do Amazonas, mas essa proposta deixou de vigorar em 2011, com o acordo ortográfico proposto e estabelecido no Curso Licenciatura Intercultural Formação de Professores Munduruku, em 2011. Tal acordo é relatado, em nota de rodapé, na monografia intitulada *Introdução ao Mundurukú: fonética, fonologia e ortografia*, de Gessiane Picanço (2012). Esse trabalho contou com a parceria de professores munduruku, tanto do Pará quanto do Amazonas. Ainda relacionado à língua munduruku, em 2013, a professora Cássia Braga dos Santos defendeu a dissertação intitulada *Aspectos da Fonologia do Munduruku do Madeira*, na qual documenta a variação da língua munduruku falada por Ester Caldeira Cardoso Munduruku. Em relação a este último trabalho, eu mesmo acompanhei a professora Cássia Braga em sua documentação da fonética e da fonologia da língua munduruku do Amazonas.

Quanto aos trabalhos desenvolvidos no campo da educação, o primeiro deles foi o de Adria Duarte de Souza, intitulado *Identidade, Educação Escolar Indígena e Bilinguismo na Aldeia Munduruku* (2004). Foi o primeiro trabalho a documentar o início das políticas linguísticas entre os munduruku do Amazonas, amparado pela noção de interculturalidade do RCNEI. O conceito de interculturalidade, portanto, começa a ser discutido na região, ainda que preliminarmente. Em 2005, Romy Guimarães Cabral defende a dissertação intitulada *Modos de educar: vida Munduruku e relação gente e natureza na Aldeia Kwatá/Borba/Amazonas*. Esta pesquisa procura entender o processo daquilo que considera como “fricção intercultural” na relação entre educação indígena e educação escolar indígena. Apesar de o trabalho utilizar o termo interculturalidade duas vezes, e sem um destaque substancial, apresenta uma rica descrição dos modos de viver do povo munduruku.

A pesquisa que discute a interculturalidade na educação escolar munduruku com maior profundidade é a de Lucas Antunes Furtado, o qual defendeu, em 2015, a dissertação intitulada *A prática pedagógica intercultural do/a professor/a munduruku*. Relewa destacar que, no período em que Lucas Furtado esteve fazendo pesquisa de campo

na aldeia Kwatá, por volta de 2013 e 2014, eu também estava presente na aldeia tentando documentar algumas falas de Ester Cardoso. Chegamos a conversar algumas vezes sobre a educação escolar munduruku, no entanto, o que me chamou à atenção na dissertação de Lucas Furtado foi o maior delineamento do conceito de interculturalidade dentro das práticas pedagógicas da educação escolar munduruku, principalmente com base nos estudos de Catherine Walsh (2010) e Vera Maria Candau (2012).

Até então eu não tinha conhecimento desses aprofundamentos em torno da problematização da interculturalidade manifestada na prática escolar, justamente por conta de não haver esse tipo de problematização na educação escolar munduruku. Apesar do interesse em querer estudar com mais exaustividade o conceito de interculturalidade, minha pesquisa de mestrado me impossibilitava de aproveitar o tempo com outras leituras que não às relacionadas com minha pesquisa. Foi somente no doutorado que tive a oportunidade de continuar minhas leituras em torno do conceito de interculturalidade que eu iniciara lendo a dissertação de Lucas Furtado. Daí que acabei por conhecer e me aprofundar mais nos estudiosos da interculturalidade, tais como Walsh (2010), Candau e Moreira (2008), Candau e Kelly (2010), Candau (2013), Fidel Tubino (2005). E foi então que passei a me questionar sobre um outro problema: será que a interculturalidade de que trata os documentos oficiais está sendo exercida dentro do currículo de linguagens da educação escolar munduruku? Lucas Furtado (2015) contribuiu para responder parcialmente a este problema, pois trata de respondê-lo a partir das práticas pedagógicas dentro do currículo educacional amplo. O que farei aqui é responder a esse problema no âmbito do currículo de linguagens.

Em sua dissertação, Furtado apresenta o seguinte problema: “os elementos culturais Munduruku são levados em consideração na prática pedagógica dos/as professores/as no ensino fundamental, anos finais, na escola indígena da comunidade de Kwatá?” (p. 17). O próprio Lucas Furtado responde a essa questão com base nos atos enunciativos dos professores munduruku, chegando a algumas conclusões. Uma dessas conclusões que considero importante destacar é que “alguns/algumas professores/as precisam compreender melhor o que é e qual o sentido de uma educação intercultural” (p. 99).

No período da minha pesquisa de mestrado, por ter tido contato com alguns professores e com suas práticas pedagógicas, também tinha dúvidas em relação à compreensão que esses professores e professoras tinham sobre a educação intercultural, pois o que se fazia – nas ocasiões em que tive a oportunidade de observar algumas práticas

pedagógicas desses professores e professoras – era relacionar a produção textual com alguns elementos específicos da cultura munduruku, de maneira até estereotipada, como por exemplo, quando um professor ou professora orientava o aluno a elaborar uma ou duas frases descrevendo a utilidade de determinado artesanato. A minha dúvida, na época, ganhou mais força quando passei a observar com mais atenção o ato enunciativo de um aluno (ou aluna) documentado por Furtado (p. 78) e as implicações desse ato enunciativo dentro dos meus estudos na área de linguagens. Era uma resposta a uma atividade que intencionava relacionar a produção textual com algum elemento da cultura munduruku. A primeira resposta foi: “a tanga é um artesanato que serve para os indígenas dançarem no dia 19 de abril”. A segunda resposta foi: “a tanga é feita de malva e churu”. Esse exercício foi proposto, em maio de 2015, dentro do componente curricular Língua Portuguesa, o qual, atualmente, consta como Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais.

Furtado apresenta inúmeros outros atos enunciativos que evidenciam o entendimento do que está por trás das práticas pedagógicas interculturais dos professores e professoras munduruku. Todavia, resolvi destacar essa passagem da página 78 por dizer respeito à descrição de um exercício proposto a partir de um dos componentes curriculares da área de linguagens. Esse exercício, ecoado pela prática pedagógica docente munduruku descrita por Furtado, revela as dificuldades dos professores e professoras dentro do currículo de linguagens, dificuldades que estão presentes em diversos segmentos do campo educacional, de modo geral: falta de políticas públicas de apoio ao professor indígena; falta de estudos e reflexões mais exaustivas sobre a identidade, a cultura e suas linguagens, visando o entendimento para além da perspectiva estruturalista de linguagem; falta de acompanhamento pedagógico constante por parte da SEDUC/AM para discutir o aperfeiçoamento da prática pedagógica intercultural. Essas dificuldades já foram apontadas por Furtado (2015, p. 100) em forma de propostas a serem levadas em consideração na educação escolar munduruku, e que foram adaptadas para a reflexão desta seção.

No caso desta tese, a reflexão será desenvolvida com maior ênfase em torno da segunda dificuldade, isto é, a falta de estudos e de reflexões sobre a cultura, a identidade e as linguagens do povo munduruku em seus contextos espaciais e temporais. Estudar os contextos espaciais e temporais da cultura munduruku implica estabelecer uma série de relações interculturais, ou relações dialógicas, tanto no plano do grande tempo, como no plano do tempo atual da vida concreta do povo munduruku, conforme o conceito

bakhtiniano de tempo que já apresentei na primeira seção. Entender essas relações é imprescindível para pensar a interculturalidade no currículo de linguagens da educação escolar munduruku em favor do aperfeiçoamento desse currículo, um campo vasto, que precisa ser explorado em, pelo menos, cinco dimensões: política, técnica, epistemológica, ética e estética. Todas essas dimensões são importantes em igual medida e se relacionam entre si. Mas, por conta da minha estreita relação com a área de linguagens, do método aqui adotado, e da minha condição de escritor indígena, pretendo responder ao problema dessa pesquisa dando maior ênfase para as dimensões ética e estética, as quais, deverão ser delineadas, sobretudo, no quarto capítulo desta tese.

A proposta das cinco dimensões elencadas aqui é uma adaptação que considero pertinente, a partir das reflexões de Evandro Ghedin, em seu trabalho intitulado *Tendências e Dimensões da Formação do Professor na Contemporaneidade* (2009). Tive contato com esse texto ainda na disciplina *Formação e Práxis do Educador: possibilidades, tensões e contradições*, em que abordamos a formação docente enquanto campo de investigação. É bem verdade que a proposta de um currículo de linguagens como campo de investigação também está relacionada com a formação dos professores, sobretudo os da área de linguagens, pois, no caso da formação de professores indígenas, a formação está relacionada com a área de linguagens e tudo o que ela possa implicar no aprimoramento do currículo de linguagens da educação escolar munduruku e na formação do próprio professor. Mas, antes de se pensar na formação de professores indígenas, em especial dos professores munduruku, é necessário evidenciar as singularidades dos campos de conhecimentos, singularidades que podem ser observadas na história da língua munduruku do Amazonas, na relação entre as vozes dos anciãos e a necessidade do povo munduruku, nas relações sociolinguísticas entre regiões, na literatura sobre o povo munduruku, na relação entre a política linguística e a territorialidade, na relação entre o pensamento indígena e o pensamento ocidental etc.

Ghedin, ao discorrer sobre a formação do professor do futuro, apresenta as cinco dimensões da formação: ética, política, epistemológica, técnica e estética. Estas se complementam e têm o mesmo grau de importância. Segundo Ghedin (2009, p. 22-23), recorrendo a Paulo Freire, o professor deve se construir com base nessas cinco dimensões, ou cinco princípios, tendo consciência de que a condição de ser professor é um processo constante de aprendizagem, e de que tanto o professor quanto o aluno aprendem juntos nesse processo. Nesse sentido, o currículo de linguagens da educação escolar munduruku, entendido como um conjunto de relações dialógicas, acaba por ser um campo propício

para o desenvolvimento do conhecimento tanto do aluno quanto do professor, entretanto, é preciso reconhecer a existência desse campo de estudos e ampliar as discussões em seu interior.

No caso desta tese, tal ampliação será orientada pelas dimensões ética e estética, utilizando-se das mesmas noções propostas por Ghedin, para o qual a dimensão ética implica o “reconhecimento do outro como igual, o outro é a possibilidade de identidade e de compreensão do ser humano que eu tenho” (2009, p. 24). Quanto à dimensão estética, esta implica a construção do “ser humano carregado de emoções. E o processo de formação deve garantir uma atenção especial para a manifestação do caráter de emoção e afetividade da educação” (2009, p. 25). Para as dimensões ética e estética do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, também considero esse mesmo entendimento, ressaltando que nesse currículo tanto o professor como o aluno são aprendizes. A ideia de se ampliar a discussão a partir da dimensão ética e estética, sobretudo desta última, é uma possibilidade de busca do sentido da formação humana, em especial da formação do povo munduruku.

Antônio Severino (2006, p. 621), ao tratar da busca do sentido na formação humana, destaca duas dimensões que prevaleceram até o presente momento como “fundamentos da compreensão da própria natureza da educação”: a dimensão política e a dimensão ética. No entanto, a educação precisa se orientar, na contemporaneidade, pela ideia de um sujeito ético-cultural. Nesse sentido, “no que concerne ao conceito de educação, tal qual vem sendo constituído, a referência passa a ser, não mais a antiga ética, ou a recente política, mas uma nova estética” (p. 633). No caso desta tese, tanto a ética quanto a estética têm a mesma relevância no processo de aperfeiçoamento do currículo de linguagens da educação escolar munduruku. Todavia, é bem verdade que a dimensão estética, na educação do povo brasileiro, de modo geral, tem sido pouco aproveitada em benefício de uma formação humana emancipadora. Na educação escolar indígena, o RCNEI prevê a dimensão estética na formação humana apenas no capítulo que trata da Arte e, ainda assim, essa dimensão estética não é explorada, pois, como o próprio RCNEI indica, cada povo tem sua arte e sua estética (1998, p. 288). Considerar que a dimensão estética pode ser abordada apenas no ensino de Artes é uma concepção bastante redutora, pois há manifestações estéticas em cada signo ideológico, em cada palavra, em cada ato enunciativo, em cada ato responsivo, em cada história contada, em cada corpo, em cada evento singular da existência humana.

A ênfase dada à dimensão estética não deixa de ser um ato responsivo a Severino (2006, p. 631), quando este diz que “a experiência estética constitui o último modo de resistência dos indivíduos à desenfreada opressão causada universalmente pela racionalidade técnica da sociedade capitalista contemporânea”. Considero que a dimensão estética, pensada sob a perspectiva das relações dialógicas, pode contribuir para uma educação crítica e emancipadora, em que a experiências estéticas dos centros de valores possam fornecer pistas para o aprimoramento do currículo de linguagens. Contudo, é preciso evidenciar como essa experiência estética se delineia na vida do povo munduruku e de que maneira os professores, os alunos, as lideranças, ou qualquer pessoa, de modo geral, podem se valer dessa experiência para aperfeiçoar, cada vez mais, o currículo de linguagens da educação escolar munduruku.

Interessa destacar que, em 1926, Liev Vigotski (2003, p. 225) já chamava à atenção para o fato de haver uma tendência da “ciência psicológica” e da “pedagogia teórica” de negarem o significado educativo das vivências estéticas, não deixando de fazer a crítica àqueles que consideravam a dimensão estética como a solução dos problemas da educação. No caso da nossa educação brasileira, como já salientou Severino – reconhecendo que a experiência estética ainda não teve desdobramento significativo – é tempo de se afirmar uma nova referência para a educação em que “não se faça ausente a dimensão estética do existir” (2006, p. 633). A dimensão estética do existir permite compreender as práticas enunciativas conforme a vida do povo munduruku, para o qual as palavras têm espírito e orientam nossas formas de pensar e agir no mundo, agora com apoio do currículo de linguagens da educação escolar munduruku. No entanto, é preciso que esse currículo entre, cada vez mais, em sintonia com a vida vivida do povo munduruku, pois não basta apenas ter uma matriz curricular intercultural, um determinado número de componente curriculares e os professores que os ministrem, são necessárias condições para que haja a construção e interação entre os diversos conhecimentos interculturais no tempo e no espaço do povo munduruku.

Dar destaque para a dimensão ética e estética do currículo de linguagens não quer dizer que as dimensões política, epistemológica e técnica não devam ser evocadas nas relações entre os conhecimentos, pelo contrário, a ética e a estética se tornam mais promissoras quando estabelecem relações dialógicas com outras dimensões do currículo de linguagens. Tais relações precisam ser exploradas, pois o povo munduruku desde sempre manifestou essas dimensões em suas práticas cotidianas, em sua educação indígena, mas as relações culturais com o pensamento ocidental têm modificado

significativamente essa educação indígena, principalmente com a implantação da instituição escolar e da instituição religiosa cristã na organização da cultura munduruku. Daí a necessidade desta pesquisa de entender o contexto sociocultural e linguístico no tempo e no espaço atual da Terra Indígena Kwatá-Laranjal, de maneira a não conceber o currículo de linguagens com base numa percepção anacrônica da realidade do povo que vive neste território. Pensando em entender o tempo e o espaço do povo pesquisado é que recorrerei à concepção bakhtiniana de tempo e de espaço, pois é um conceito que ajudará a explorar as relações dialógicas entre centros de valores inscritas no tempo e no espaço da realidade da vida vivida do povo estudado.

E por que estudar o currículo de linguagens da educação escolar munduruku? Porque é a condição fundamental para atendermos às necessidades do povo munduruku no campo educacional e para organizar o processo educativo do currículo de linguagens da educação escolar munduruku. Estudar esse campo implica estudar outros campos e outras áreas do conhecimento, pois todos os campos e todas as áreas estão inter-relacionadas, ora de maneira mais evidente, ora de maneira menos evidente. Por exemplo, é possível estudar o sistema numérico do povo munduruku pela literatura indígena. Tal literatura pode ser baseada na linguagem oral ou na linguagem escrita. Apreendendo pela oralidade, é possível explorar as potências enunciativas das histórias que remontam a origem de criação dos povos. Muitas dessas histórias remetem às concepções de espiritualidade e de territorialidade dos munduruku, os quais procuram estratégias para continuar tendo o direito de viverem conforme essas concepções, sem deixar de estabelecer, é claro, as relações interculturais com outros povos indígenas e com o pensamento ocidental.

### **1.3 O cronotopo intercultural dos munduruku da Terra Indígena Kwatá-Laranjal/AM**

Até aqui utilizei as expressões tempo e espaço para fazer referências às condições sociais, históricas e linguísticas do povo munduruku. Doravante, o termo cronotopo será utilizado como uma categoria importante para a compreensão da relação entre os centros de valores, pois o tempo e o espaço dos enunciadores da educação escolar munduruku são fundamentais no processo de reflexão sobre o currículo de linguagens.

Assim como Bakhtin (2018, p. 11) adaptou o conceito de cronotopo da teoria da relatividade de Albert Einstein para desenvolver seus estudos sobre a literatura, também adaptarei o conceito de cronotopo de Bakhtin para o campo das Ciências Humanas, mais

especificamente para a área da Educação, cuja compreensão do tempo e do espaço são imprescindíveis para planejarmos uma educação escolar compatível com a necessidade do povo munduruku. Apesar de utilizar o cronotopo no plano da teoria literária, é clara, em Bakhtin, a importância das relações cronotópicas para explicar tanto a literatura de ficção quanto a vida concreta, ou para explicar a relação entre estas duas formas de existência, pois, para Bakhtin (2018, p. 230), “é dos cronotopos reais desse mundo que representa que se originam os cronotopos refletidos e *criados* do mundo representado na obra (no texto)”. Isto é, os motivos dos cronotopos criados na literatura de ficção são os cronotopos da vida real de um tempo histórico. Bakhtin concebe o cronotopo como a “interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura” (2018, p. 11). Para o campo das Ciências Humanas e para o propósito desta tese, cronotopo pode ser concebido como a interligação essencial das relações de espaço e tempo dos enunciadores da pesquisa.

As ideias originárias de cronotopo já se encontram na filosofia primeira de Bakhtin (2010, p. 121), para o qual, “do lugar único de minha participação no existir, o tempo e o espaço na sua singularidade são individuados e incorporados como momentos de uma unicidade concreta e valorada”. Para a filosofia bakhtiniana, o tempo e o espaço são elementos constitutivos dos enunciadores, daqueles que materializam em atos enunciativos as formas desse tempo e desse espaço. Dentro de um cronotopo, ou grande cronotopo, pode haver inúmeros outros cronotopos, com valores cronotópicos de diferentes graus e dimensões, conforme já observou Bakhtin (2018, p. 217), ao tratar da arte e da literatura. Nesta tese, os cronotopos serão caracterizados conforme a necessidade da pesquisa, ressaltando que os conceitos bakhtinianos não são conceitos fechados, mas abertos às relações dialógicas com outras formas de apreender a realidade.

O grande cronotopo que servirá de referência para esta pesquisa é o cronotopo intercultural dos munduruku. Por cronotopo intercultural dos munduruku entendo as relações cronotópicas com outros povos, tanto os povos indígenas quanto os povos ocidentais. Em se tratando dos povos indígenas, é sabido que essas relações remontam há milênios de interações interculturais, e em se tratando dos povos ocidentais, há mais de dois séculos e meio de relações interculturais, daí que é necessário fazer um recorte histórico. Portanto, partirei do cronotopo da demarcação da Terra Indígena Kwatá-Laranjal.

Na *Coletânea de Documentos da Terra Indígena Coatá Laranjal* (s/d), a grafia está como “Terra Indígena Coatá Laranjal”, apesar de haver duas referências à aldeia



“Kwata”. A grafia “Coatá Laranjal” é a que predomina nos documentos de criação da demarcação, mas a grafia que se popularizou entre os munduruku é “Kwatá-Laranjal”, tornando-se a grafia convencional do povo, conforme consta nos documentos oficiais, como no Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso. Também essa grafia é utilizada em diversos trabalhos acadêmicos que já foram desenvolvidos entre os munduruku do Amazonas, desde a monografia de especialização de Luciene Oliveira (1991) até a tese de doutorado de Lucas Furtado, defendida em 2022. A adoção da grafia utilizada nesta tese não deixa de ser um ato responsivo a outros atos responsivos que fortaleceram uma política ortográfica tornada convenção entre os munduruku.

A Terra Indígena Kwatá-Laranjal tem seu processo de demarcação iniciado em 1940, com o protagonismo das lideranças indígenas junto ao Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Depois de décadas de reivindicações, em maio de 1993, os munduruku se reuniram na Assembleia Geral, organizada pela União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (UPIMS), para discutirem sobre as últimas etapas do processo de demarcação. Nessa reunião se materializou um ato enunciativo que ficaria inscrito na memória e na história do povo munduruku: “Para os Munduruku e Sateré-Mawé a terra significa a própria vida” (BELEZA *et al*, 2002). Esse ato enunciativo constitui tanto uma resposta quanto uma sugestão para atos responsáveis futuros, em um encadeamento infinito de relações dialógicas. Nesse sentido, o cronotopo da demarcação consiste em uma história de conquista do povo munduruku, cuja luta pelo direito à terra e, portanto, à vida, encerra uma etapa da existência desse povo com a delimitação e demarcação de 1.121.300 hectares de terra, em um perímetro de 552 quilômetros, homologada pelo Decreto de 19 de Abril de 2004.

A referência aos sateré-mawé se deve ao fato de haver um pequeno grupo que habita, desde a década de 1980, às margens do rio Mari-Mari. Conforme a *Coletânea de Documentos da Terra Indígena Coatá Laranjal*, o motivo do deslocamento de um grupo de 65 sateré-mawé para a TI Kwatá-Laranjal se deveu a “desentendimentos entre uma família e as lideranças locais” (p. 23). A região de origem desse grupo era Terra Indígena Andirá-Marau. O documento não deixa claro se o conflito se dera entre uma família da mesma etnia ou se dera entre uma família de não indígenas e de sateré-mawé. O importante é que, atualmente, esse grupo de sateré-mawé vive, de maneira pacífica e intercultural, entre os munduruku. Em alguns momentos – de reivindicações políticas e

de festejos – eles se juntam aos munduruku. Vale destacar que os sateré-mawé estiveram presentes nas últimas reuniões para decidir o futuro da TI Kwatá-Laranjal.

A intensidade histórica do cronotopo da demarcação é notável pela produção e expansão de atos responsivos a partir de seu interior, originados de diversos enunciadores do povo munduruku. Um desses enunciadores é Francisco Cardoso Munduruku, liderança que, junto com outras, lutaram pela demarcação. Francisco Cardoso também foi quem propôs, pela primeira vez, um modelo ortográfico para a língua munduruku do Amazonas, apresentado na cartilha intitulada *Livro de Leitura Munduruku* (1992), de sua própria autoria. Esse trabalho já era uma tentativa da liderança de fortalecer o processo de revitalização linguística na região, pois nesse tempo havia em torno de dez falantes fluentes da língua étnica, apenas, ou talvez menos. Por falta de produção escrita nesse modelo ortográfico e por falta de uma política de promoção dessa ortografia, ela deixou de ser usada em 2011, por ocasião do acordo ortográfico estabelecido no Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Munduruku. Apesar de o modelo proposto no *Livro de Leitura Munduruku* ter deixado de ser usado em 2011, ainda assim constitui uma importante fonte histórica para o povo munduruku, pois é o registro do cronotopo da demarcação da Terra Indígena Kwatá-Laranjal. Nesse tempo e espaço, os conhecimentos linguísticos do povo munduruku passaram a ser objeto de discussão, sobretudo de caráter político, entre os munduruku. A política linguística no cronotopo da demarcação passa a impulsionar uma série de atos responsáveis de legitimação da demarcação da TI Kwatá-Laranjal.

Outra enunciativa do cronotopo da demarcação é a anciã Antônia Cardoso Munduruku, mãe de Francisco Cardoso, falecida em 2009. Um dos registros em que essa anciã ganha maior destaque, no cronotopo da demarcação, é na produção audiovisual realizada pelo Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal (PPTAL), intitulada *Terra Indígena Kwatá-Laranjal*<sup>18</sup>, de 2001. No tempo 4min47s, Antônia Cardoso Munduruku fala, na língua munduruku, sobre a vida de seu povo às margens do Rio Canumã. É um registro raro de uma anciã que nasceu em um momento em que os munduruku dessa região falavam apenas a língua munduruku. É uma voz de autoridade sendo mobilizada para responder às reivindicações do povo, uma das quais era, também, o fortalecimento da política linguística da região. Outro ancião falante da língua munduruku que aparece na produção audiovisual, em 10min32s, é Maximino

---

<sup>18</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=lhEpeUeVuqo>>. Acesso em 29 mai. 2021.

Barbosa Munduruku, um dos últimos falantes da língua étnica, já falecido. Assim como Antônia, Maximino era considerado uma referência importante quando se tratava da memória, da história e da língua do povo. Antônia e Maximino são as duas principais referências ancestrais presentes no único registro audiovisual da demarcação da TI Kwatá-Laranjal.

Outro importante cronotopo é o do Projeto Kabia'ra<sup>19</sup>, iniciado em 1999 e concluído em 2004. Esse Projeto, uma extensão do Programa Pirayawara (SEDUC/AM), formou 45 (quarenta e cinco) docentes para atuarem na educação escolar munduruku. O povo munduruku passa a contar, doravante, com o grupo dos professores indígenas, o que antes não havia, o que existia era apenas a educação indígena, cujos educadores eram, principalmente, os pais e anciãos da aldeia. Com efeito, com o advento do grupo dos professores e da educação escolar indígena, a educação munduruku passou, também, a ser de responsabilidade desses professores e da instituição escolar. Interessa destacar que antes do Projeto Kabia'ra não havia a escola indígena. Os munduruku contavam apenas com alguns professores não indígenas que eram contratados temporariamente para alfabetizar os munduruku, muitas vezes com apoio da Funai.

A partir do Projeto Kabia'ra, intensificaram-se as reivindicações de uma escola autônoma para a TI Kwatá-Laranjal. Inicialmente foi construída uma escola na aldeia Kwatá que era anexa da Escola Estadual Cônego Bento, localizada na área urbana do município de Borba. Os professores, muitos dos quais oriundos do Projeto Kabia'ra, eram contratados por processo seletivo, com anuências das lideranças. O currículo da escola obedecia ao currículo da educação escolar não indígena da SEDUC, sem a previsão de um currículo intercultural específico para os munduruku. No entanto, os professores, juntamente com as lideranças, continuaram a reivindicar uma escola intercultural que respeitasse a cultura do povo munduruku, sem deixar de considerar o contexto histórico de contato com a cultura ocidental.

A formação desses quarenta e cinco professores influenciou substancialmente as políticas educacionais na TI Kwatá-Laranjal, pois ampliaram-se as expectativas de uma educação que pudesse contribuir para o futuro das próximas gerações. Foram esses mesmos professores formados pelo Projeto Kabia'ra, junto com lideranças e docentes da UFAM, que, por volta de 2009, reivindicaram o Curso de Licenciatura Formação de

---

<sup>19</sup> Em munduruku, a palavra “kabia'ra” significa “estrela da manhã”, indicando um novo dia. Como metáfora, kabia'ra é um novo momento na história do povo munduruku, momento em que houve a formação dos primeiros professores da educação escolar indígena da região.

Professores Indígenas Munduruku (2011-2018)<sup>20</sup>. Esse curso específico para formação de professores munduruku pode ser considerado outro cronotopo importante na medida em que constitui um evento de conquista no campo educacional: a formação específica para a educação escolar munduruku.

Durante o Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Munduruku, pude observar, documentar e analisar alguns trabalhos acadêmicos realizados com essa turma. Um desses trabalhos foi a dissertação de Celso Francês Júnior, intitulada *Atitude linguística e revitalização da língua munduruku: observação preliminares* (2014). Celso Júnior evidencia a atitude linguística positiva dos professores quanto à revitalização da língua munduruku dentro da TI Kwatá-Laranjal. Tal atitude desses professores não deixa de ser parte do encadeamento de atos responsáveis pretéritos, materializados em atos enunciativos organizados por Celso Júnior.

Como exemplo, um desses atos enunciativos é de autoria da professora Kátia, que, respondendo a uma pergunta sobre a língua que deveria ser ensinada na escola, diz: “como hoje a gente já vive nesse mundo chamado globalizado né, a globalização eu vejo as duas importantes né porque a gente precisa saber o português pra se comunicar com os não índio” (FRANCÊS JÚNIOR, 2014, p. 102). A professora Kátia, também formada pelo Projeto Kabia’ra, tem conhecimento de que vivemos em um mundo de constante interação cultural é que é preciso promover o ensino tanto da língua munduruku quanto da língua portuguesa na educação escolar. A promoção dessas duas línguas já é um projeto bastante discutido dentro da educação escolar munduruku. Entretanto, por uma série de fatores, que vão desde a falta de professores fluentes na língua étnica até a falta de apoio das secretarias de educação, as políticas de educação bilíngue na educação escolar munduruku não têm, de fato, se efetivado, embora haja a previsão nos documentos oficiais.

Outro cronotopo fundamental a ser evidenciado é o da educação escolar munduruku, que surge como uma resposta aos avanços da educação escolar indígena, de modo geral. Diferente da educação escolar indígena, que já é uma terminologia consagrada nos documentos oficiais, a educação escolar munduruku é um termo que surge como uma educação escolar específica de um povo e que passa a ser denominada dessa maneira para marcar um o cronotopo singular dentro do cronotopo maior da educação escolar indígena. Até o cronotopo desta pesquisa, a categoria educação escolar

---

<sup>20</sup> O Curso teve início no Município de Borba, mas depois foi transferido para Manaus, mais precisamente para a Fazenda Experimental, da UFAM, na BR 174.

munduruku não tem ganhado destaque nas pesquisas em educação na TI Kwatá-Laranjal. Quem utiliza o termo duas vezes em sua dissertação de mestrado é Lucas Furtado (2015, p. 18), mas sem desdobramento desta categoria e tudo o que ela pudesse implicar. Certamente não era o objetivo de Lucas Furtado se deter a essa categorização, mas, para melhor entender o cronotopo da educação escolar munduruku, é necessário, nesta tese, a utilização dessa categoria para demarcarmos a realidade educacional específica de um povo, cabendo ainda, especificar de quais partes ou segmentos desse povo se está tratando, pois, os munduruku do Amazonas não são os mesmos munduruku do Pará, que não são os mesmos do Mato Grosso.

O cronotopo da educação escolar munduruku está assentado nas relações dialógicas entre o pensamento indígena e o pensamento ocidental, mas, para entender esse cronotopo, é preciso sentir o corpo enunciativo de seus enunciadores, partes constitutivas fundamentais da invenção e reinvenção do cronotopo. Cada invenção cronotópica é singular, podendo contribuir para o aperfeiçoamento do currículo ou podendo contribuir para a estigmatização desse mesmo currículo. Se os enunciadores de um determinado cronotopo adotam e perpetuam atos enunciativos com características estigmatizantes para os povos indígenas – como o é o caso de atos enunciativos da educação escolar funcional, teremos aí as relações dialógicas estigmatizantes, não relações dialógicas emancipatórias. Da mesma maneira ocorre com os atos enunciativos de uma educação intercultural funcional, como o identificado por Lucas Furtado (2015), o qual observa, no apêndice de sua dissertação, que uma das professoras compreende a importância de trabalhar a cultura e a identidade munduruku na perspectiva intercultural, no entanto, não problematiza os atos enunciativos de seus alunos.

Ao tratar da educação escolar munduruku nos termos do cronotopo, estou pensando essa educação escolar específica em sua relação com o movimento do tempo e do espaço, pois essa educação, sem a atualização constante no grande tempo, pode continuar sendo um instrumento de subjugação da sociedade dominante. Atualizar esse cronotopo implica, inicialmente, o reconhecimento de que o tempo e o espaço estão em constante transformação, projetando no corpo humano, por conseguinte, a necessidade da mudança. O corpo humano, produtor de intencionalidades e de discursividades, materializadas em atos enunciativos, ao mesmo tempo que é resultado de relações cronotópicas, também é produtor desses mesmos cronotopos. Daí que o conceito de cronotopo vai além da noção de tempo e de espaço convencional, marcados por medidas temporais e espaciais matemáticas.

No caso desta tese, e com base na perspectiva bakhtiniana, o cronotopo é marcado por aquilo que designo de força de persuasão do ato enunciativo. Por força de persuasão entendo a força que um ato enunciativo tem de convencer o outro: o ser ético-cultural, o que depende de uma série de fatores que fortalecem o valor de um ato enunciativo. As relações dialógicas dos atos enunciativos é que podem potencializar ou não a sensação do tempo e do espaço nos corpos humanos. Assim, o cronotopo da educação escolar munduruku, arena de relações dialógicas, passa a ser um produtor de atos enunciativos bastante interessante para ser investigado, sobretudo porque é nele que sentimos e passamos a compreender o embate discursivo entre inúmeros enunciadores da educação escolar indígena, de modo geral. Mas, para a investigação do cronotopo da educação escolar munduruku, é fundamental a compreensão de um outro cronotopo inscrito em seu interior: o cronotopo da escola munduruku, núcleo central da educação escolar indígena, sem a qual essa categoria educacional não poderia, sequer, existir. Resta escrutinar a natureza dessa cronotopo e quais as discursividades produzidas em seu interior e quais as relações dialógicas que elas promovem.

O cronotopo da escola a que me refiro é, especificamente, o cronotopo da Escola Indígena Ester Caldeira Cardoso, um pequeno cronotopo dentro do grande cronotopo intercultural da TI Kwatá-Laranjal. É do interior desse cronotopo que surgem as séries de atos enunciativos que serão aqui analisados. O cronotopo da Escola Ester Cardoso não evoca apenas o espaço físico da escola, mas também seu espaço discursivo produtor de atos enunciativos, cujas relações dialógicas com os diversos outros atos enunciativos materializam formas axiológicas no evento da existência. Tal forma axiológica dependerá da intensidade ideológica desses atos enunciativos. Destaco que nesta seção cabe apenas apresentar minha relação com este cronotopo, enquanto pesquisador.

Minha relação com a Escola Ester Cardoso remonta ao momento de sua construção e inauguração, na aldeia Kwatá, por volta de 2011, quando também foi introduzida a energia elétrica permanente na aldeia. Nesse ano entrei no Curso de Letras da UEA. Apesar de estar morando em Manaus, minhas visitas à aldeia Kwatá sempre foram constantes, e a casa onde eu me hospedava, constantemente, era a casa de minha avó Ester Cardoso. A escola que leva seu nome foi construída em frente à sua casa, bastava atravessar a rua e pôr os pés na escola. Foi na casa de Ester Cardoso que estabeleci diálogos profícuos com Daniel Scopel, Raquel Scopel, Cássia Braga dos Santos e Lucas Furtado, todos autores e autoras de trabalhos acadêmicos importantes e que também ficaram hospedados na casa de Ester Cardoso no momento de suas pesquisas.

Por exemplo, Daniel Scopel (2013), nas páginas 56, 57, 58 e 59 de sua tese, apresenta um registro fotográfico do início da década de 2010, mais especificamente do momento em que a energia elétrica permanente foi instalada na aldeia e do período em que passamos algumas tardes conversando com Ester Cardoso na varanda de sua casa. A única pessoa identificada nessas imagens foi o cacique geral pelo rio Canumã, Manoel Cardoso Munduruku, o qual, na figura 7 (p. 59), aparece observando a execução das obras de instalação da energia elétrica, no mesmo local onde seria construída a Escola Ester Cardoso. O advento da energia elétrica permanente e de uma escola estadual indígena, ainda que esta fosse um anexo de outra escola, foram dois eventos marcantes na história do povo munduruku. Desde então venho presenciando a evolução da Escola Ester Cardoso dentro das políticas educacionais do povo munduruku.

Por conta de sua criação e a partir de observações superficiais que eu realizava sobre a Escola Ester Cardoso, já me questionava sobre o motivo de sua existência para o povo munduruku e para mim mesmo, enquanto futuro professor ou futuro enunciador da educação escolar munduruku, mesmo sem ter tido contato com as referências em educação escolar indígena que já tinham sido escritas e com os documentos oficiais dessa modalidade de educação. No doutorado é que vim a intensificar esse questionamento em resposta a outros questionamentos, agora sim, com base nos referenciais teóricos e com base nos documentos oficiais que orientam a educação escolar indígena. Daí que o conceito de escola de onde partiremos é a escola na perspectiva do cronotopo, de onde nascem, relacionam-se e perpetuam-se discursos, atendendo ou não às necessidades da vida vivida do povo munduruku.

A Escola Ester Cardoso pode ser entendida, portanto, como um cronotopo essencial da educação escolar munduruku, podendo se relacionar com uma infinidade de outros cronotopos, ou, na terminologia bakhtiniana traduzida por Paulo Bezerra (BAKHTIN, 2018), de outros *pequenos cronotopos*<sup>21</sup>. É bem verdade que a dimensão de um cronotopo só pode ser medido em relação com outro cronotopo. Como exemplo, em relação ao cronotopo da escola, existe um ainda menor, o cronotopo da sala de aula. Um cronotopo maior do que o da escola é o da educação escolar munduruku, que é menor do que o da educação escolar indígena.

Para melhor compreensão desses cronotopos, é necessário observá-los com um certo distanciamento, de maneira que o meu ato responsivo não se confunda com os atos

---

<sup>21</sup> Em Alastair Renfrew (2017), traduzido por Marcos Maciolino, há a utilização do termo *subcronotopo*.

responsivos dos enunciadores da educação escolar munduruku e da escola indígena, de maneira que as relações alteritárias se tornem mais evidentes para o olhar do pesquisador. A esse exercício, de olhar com um certo distanciamento, Bakhtin chama de excedente de visão, ou exotopia, que é condicionado pela singularidade do meu ser-evento na arquitetura da vida, “porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim” (2003, p. 21).

**Figura 2 Casa de Ester Cardoso e Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso, em janeiro de 2012, às 14h12min**



**Fonte:** Ytanajé Cardoso.

Essa fotografia da figura 2 foi realizada no dia 13 de janeiro de 2012, e mostra o espaço físico do cronotopo da Escola Ester Cardoso. Entre a casa e a escola, é possível visualizar o poste de energia elétrica que acabara de ser instalado na aldeia, indicando um momento de atualização do cronotopo da aldeia Kwatá. Mas, de 13 de janeiro de 2012 até 23 de junho de 2021, quando foi realizada a fotografia da figura 3, já houve mudanças significativas nesse cronotopo. A pessoa que aparece nessa figura é filho do cacique e neto de Ester Cardoso. Sempre morou a alguns metros da escola, para onde recorre quando é preciso elaborar e imprimir documentos ou enviar mensagens pela internet.



**Figura 3 Casa de Ester Cardoso e Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso, em junho de 2021, às 15h58min**



**Fonte:** Gestora da Escola Ester Cardoso.

Assim, o tempo pode ser sentido e entendido nesse cronotopo ao longo de quase dez anos, conforme cronotopo representado na figura 3. Além do espaço físico representado na figura 2, também há o espaço discursivo que passa a ganhar projeção: o espaço discursivo dos professores indígenas, o qual é parte constitutiva do cronotopo da Escola Ester Cardoso. Nesse sentido, a Escola Ester Cardoso é um cronotopo de discursividades.

É nessa mesma perspectiva das figuras 2 e 3 que observo, ao longo desta pesquisa, o cronotopo da Escola Ester Cardoso, com certo distanciamento, de maneira que eu consiga visualizar com maior abrangência possível suas partes constitutivas, sobretudo os enunciadores que dele fazem parte, enunciadores com quem tenho laços, inclusive, consanguíneos, o que exige mais ainda o exercício de exotopia. Embora eu pertença ao povo munduruku, ao cronotopo da aldeia Kwatá, não necessariamente as minhas

expectativas responsivas poderão se coadunar com as intenções responsivas dos enunciadores desse mesmo cronotopo.

O distanciamento é mais uma possibilidade de eu não enxergar no outro aquilo que enxergo em mim, pois o que enxergo em mim poderia condicionar minha visão do outro, correndo-se o risco de eu atribuir a minha intenção à intenção dos outros enunciadores que compõe o meu mesmo cronotopo: o do povo munduruku. Isso seria incompatível com a promoção de relações dialógicas emancipatórias, pois só pode haver a possibilidade da relação dialógica emancipatória quando há relação dialógica paritária, sem a imposição de um valor que reivindica o monopólio da verdade, como ocorre frequentemente com as epistemologias ocidentais em relação às epistemológicas indígenas. O movimento adequado é olhar a mim mesmo, enquanto enunciador pesquisador, com o olhar dos outros enunciadores, de maneira que o olhar (ou atos responsivos) desses enunciadores é que direcionem as intenções enunciativas desta tese. Não necessariamente a intenção desses outros enunciadores podem corresponder às intenções pessoais do autor desta pesquisa. Esse distanciamento não pode ser confundido com a proposta de neutralidade científica, crença da qual não compartilho. Eu me distancio do meu cronotopo justamente para que eu possa compreendê-lo e retornar novamente a ele sob as influências de outras percepções de vida, mas retorno a esse cronotopo para mudar junto com ele e com seus enunciadores.

Com efeito, a adoção do método dialógico permite, a meu ver, vislumbrar essa relação paritária entre as epistemologias, tanto em termos de metodologia de pesquisa quanto na proposição de um currículo de linguagens compatível com a necessidade do povo munduruku. A própria ideia de metodologia da pesquisa já instaura a força das epistemologias do ocidentais, entretanto acredito que é possível utilizar essa perspectiva para afirmar as epistemologias indígenas, mas é necessário um exaustivo exercício de compreensão do funcionamento dessas relações dialógicas e cronotópicas.

#### **1.4 Os enunciadores da educação escolar munduruku**

Observar os enunciadores da educação escolar munduruku é uma tarefa que exige exercício de exotopia, principalmente para que se evite a confusão entre a intenção do pesquisador e a intenção do pesquisado, podendo o pesquisador estar refratando sua própria intenção de pesquisa no enunciador pesquisado. Daí a necessidade de adotar o conceito de exotopia desenvolvido por Bakhtin. Apesar de operar esse conceito a partir da arte e da literatura, é clara a referência que Bakhtin faz à vida concreta em paralelo

com a vida da arte, da ficção. O exercício de exotopia me permite olhar para meu ato axiológico, materializado em enunciado concreto, a partir do olhar do outro, do pesquisado, não mais como objeto abstrato, mas como um outro enunciador, a partir do qual posso ampliar meu excedente de visão quando contemplo o outro pelo olhar do outro, em sua singularidade. A esse respeito, Bakhtin (2003, p. 23) afirma:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

Esse conceito de exotopia – o olhar de fora – se coaduna com o interesse dessa pesquisa na medida em que vou operar com a perspectiva de um outro para mim, não com a perspectiva de um eu para um objeto, ou na relação sujeito-objeto. A relação operada aqui é de sujeito para sujeito, o sujeito axiológico, que designarei por enunciadores. Mas para observar esses enunciadores, tenho que olhar para o meu ato de pesquisa com os olhos dos enunciadores da educação escolar munduruku, para daí retornar ao meu lugar de enunciador pesquisador, agora com o excedente de visão que me permite criar um ato enunciativo, dando-lhe um caráter de acabamento. Ao mesmo tempo que esse enunciado ganha acabamento no plano da corporificação enunciativa, do evento singular único, ele é inacabado por implicar já uma resposta, de diversas vozes, incluindo as vozes divergentes. A essa relação de acabamento/inacabamento Renfrew (2017, p. 56) designa de “contradições produtivas”.

Marília Amorim (2004) aponta em Bakhtin uma grande contribuição para as Ciências Humanas, sobretudo na relação entre o pesquisador e o pesquisado, de onde surgem vozes com as mais variadas inclinações axiológicas. Ao fazer a crítica ao que designa de “corrente clássica em Ciências Humanas onde a palavra do outro é desprovida de seu caráter enunciativo” (2004, p. 17), Amorim segue a mesma crítica que Bakhtin e Volóchinov adotam em relação às ciências positivistas, sobretudo àquelas caudatárias do estruturalismo saussuriano, para o qual a língua dos enunciadores não passa de um sistema abstrato de formas linguísticas, cujo valor axiológico dos enunciados foi ignorado em favor do valor estrutural desses enunciados. Uma das críticas mais marcantes a essa perspectiva estruturalista é empreendida por Valentin Volóchinov (2017, 218-219), ao afirmar que

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato

psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua.

À luz dessa interação discursiva é que observaremos os enunciados da educação escolar munduruku, não como forma abstrata, nem como enunciado monológico, mas como processo, como atividade. Portanto, o exercício de exotopia pela perspectiva da interação discursiva é de grande contribuição para método dialógico, para a análise do enunciado como unidade da comunicação discursiva, conforme já estabeleceu Bakhtin (2003, p. 270), em que o signo ideológico figura como conceito fundamental para o entendimento do ato enunciativo ou dos atos enunciativos. Diferente do signo linguístico, o signo ideológico – que abrange o signo linguístico – aponta para o valor axiológico do ato enunciativo, para o qual convergem as forças da história, da política, da ética e da estética de um povo. Posteriormente, essas mesmas forças são refratadas pelos atos enunciativos, corporificando-se nos mais diversos campos da atividade sociocomunicativa, como no campo acadêmico.

O signo ideológico pode ser uma palavra, um ato enunciativo, um grafismo, uma imagem, ou até mesmo um gênero discursivo mais extenso, como uma tese ou um romance, podendo ainda se manifestar tanto no plano da escrita quanto no plano da oralidade. Não é possível medir a extensão semântica de um signo ideológico, nem esgotar suas possibilidades de relações dialógicas, mas é possível problematizar a consciência individual dos enunciadores a partir da produção dos seus signos ideológicos, os quais direcionam suas formas de viver a vida vivida no cronotopo da educação escolar munduruku e da cultura munduruku, pois, como já afirmou Volóchinov (2017, p. 319), “nos destinos da palavra estão os destinos da sociedade falante”. É o direcionamento desse destino que procuro entender a partir dos atos enunciativos dos enunciadores da educação escolar munduruku. Volóchinov (2017, p. 95) esclarece, ainda, que o signo ideológico

surge apenas no processo de interação entre as consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto, apenas no processo da interação social.

Assim, o que podemos fazer é selecionar os atos enunciativos e delimitar os signos ideológicos a serem escrutinados pela análise dialógica. Nesse processo, os atos enunciativos não existem sem aqueles que os produzem, sem os enunciadores, situados em um cronotopo instaurador de discursividades. E aqui vale destacar as identidades

socioculturais dos enunciadores da educação escolar munduruku, que não podem ser confundidas com as identidades das pessoas físicas do discurso. Os enunciadores da educação escolar munduruku são autores sociais de discurso, criadores de atos enunciativos: gestora, cacique, alunos e professores, todos pertencentes ao povo munduruku que vive às margens do Rio Canumã. De maneira mais específica, esta pesquisa contemplou entrevistas com o cacique geral pelo Rio Canumã, com a gestora da Escola Ester Caldeira Cardoso, com nove alunos da Escola Ester Cardoso e com quatro professores da área de linguagens da Escola Ester Cardoso, somando um total de quinze enunciadores entrevistados.

Todos esses enunciadores têm certa responsabilidade dentro da educação escolar munduruku, cuja força enunciativa foi ganhando evidência na medida em que a educação escolar foi se tornando cada vez mais imprescindível na cultura do povo munduruku. Um exemplo dessa força enunciativa pode ser verificado no grupo dos professores munduruku. Se antes sequer havia a figura do professor munduruku, cabendo ao cacique a palavra final sobre todas as decisões da comunidade, agora o professor munduruku, ou o grupo de professores munduruku, também constituem uma voz de autoridade dentro da cultura munduruku. Houve até a I Assembleia para a criação da Associação dos Profissionais da Educação Escolar Indígena do Município de Borba (APEEIMB), em maio 2019, na aldeia Kwatá, para a criação da Associação dos Profissionais da Educação Escolar Munduruku, na qual estive presente como ouvinte e da qual surgiu um estatuto preliminar, com presidente e demais integrantes.

No campo educacional, de modo geral, o professor é a figura central. Na educação escolar indígena, não é diferente. O professor é o principal responsável pela mediação dialógica dos conhecimentos e pela formação da nossa juventude no plano da educação escolar indígena. O próprio Bakhtin (2013, p. 43), na condição de professor de linguagens, considera que “o destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio. O professor tem essa responsabilidade”. O professor, portanto, tem a responsabilidade da mediação dialógica, na qual ele e o aluno são autores criadores de atos enunciativos emancipatórios, inclinados a estabelecerem as relações dialógicas entre um passado de negação e um futuro de afirmação das identidades criadoras de discursividades. Resta saber com que noção de língua ou de linguagens esse professor munduruku está operando em seus atos enunciativos docentes.

Não se pode deixar de notar que a identidade docente, entre os munduruku da TI Kwatá-Laranjal, não existia até o início do século XX, simplesmente porque não havia a figura do professor indígena entre os munduruku dessa região, muito menos o debate sobre que noção de linguagens seria mais compatível para a promoção da cultura munduruku, mas com esse novo cronotopo da educação escolar indígena na cultura munduruku, é necessário repensar a responsabilidade atribuída aos educadores dessa cultura, sobretudo porque os sábios, normalmente os anciãos e anciãs, já não são mais as principais fontes de conhecimento do povo munduruku, por uma série de fatores, uma das quais é a perda desses anciãos, tais como os últimos falantes da língua munduruku do Amazonas. Com essas perdas, muito do conhecimento da história e da língua do povo munduruku também vem sendo perdido.

Releva destacar que quase todos os professores entrevistados têm formação pelo Projeto Kabia'ra e também pelo Curso de Licenciatura Formação de Professores Munduruku, isto é, estão inseridos no processo histórico da educação escolar munduruku desde suas origens na TI Kwatá-Laranjal. Portanto, os professores enunciam com base nesses cronotopos. Cabe a esta pesquisa deslindar as relações dialógicas que os atos enunciativos desses professores desencadeiam, se relações dialógicas emancipatórias ou relações dialógicas estigmatizantes. As relações dialógicas emancipatórias apontam para a promoção da cultura munduruku no campo da educação escolar indígena, ao passo que as relações dialógicas estigmatizantes perpetuam os processos de dominação da colonialidade. Conforme Walter Mignolo (2017, p. 13), a colonialidade “equivale a uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade”. O método dialógico possibilita, a meu ver, verificar se essa matriz ou padrão colonial de poder, ou esse centro de valor, continua a negligenciar o outro centro de valor: o centro de valor da cultura munduruku.

O professor também é o principal responsável pela interculturalidade desenvolvida no currículo de linguagens da educação escolar munduruku, pois é ele quem conduz os planos para o desenvolvimento das aulas. Também cabe a esta pesquisa, conforme um dos objetivos específicos desta tese, investigar que tipo de interculturalidade está sendo desenvolvida no currículo de linguagens: a interculturalidade funcional, a interculturalidade relacional, a interculturalidade crítica ou

outro possível tipo de interculturalidade<sup>22</sup>. Essa investigação se dará, sobretudo, sob os sentidos dos atos enunciativos dos professores da área de linguagens da educação escolar munduruku.

Essa problematização da interculturalidade não deixa de ser um ato responsivo à interculturalidade crítica desenvolvida pelos estudiosos da interculturalidade. É uma resposta que procura não apenas evidenciar os processos de dominação colonial por parte das epistemologias ocidentais, mas, sobretudo, procura explorar caminhos a serem percorridos, ou já percorridos, em benefício dos povos historicamente marginalizados. No entanto, faz isso compreendendo os centros de valores que estão na arena dos embates discursivos. No caso desta tese, tal arena é cronotopo do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, cujas forças enunciativas centrípetas e centrífugas têm no professor o principal centro de valor a ser considerado por sua responsabilidade na arquitetura da vida docente.

Outro centro de valor importante a ser levado em consideração está corporificado nos atos enunciativos da gestão escolar. Daí a necessidade da pesquisa em ouvir o que a gestora da Escola Ester Cardoso tem a dizer sobre sua atuação no processo de articulação política no cronotopo da escola, pois sua visão e seus atos enunciativos enquanto gestora pode divergir ou convergir, em maior ou menor grau, da visão dos professores, dos alunos, dos pais de alunos e das lideranças. Ressalto que estamos diante de um cronotopo polifônico, que forma uma unidade pela diversidade de vozes.

A Escola Ester Cardoso, desde sua implementação, em 2011, já teve duas gestoras. A gestora atual foi nomeada em 01 de abril de 2019, como cargo temporário. Nesse caso, a gestora é indicação da própria comunidade, com anuência da liderança. A autoridade discursiva da gestora se deve ao fato de ela ser a principal responsável por organizar o espaço escolar, ouvindo os professores e suas necessidades docentes, além de ouvir os alunos e a comunidade, de modo geral. Também a gestora é a responsável por elaborar relatórios, solicitar reparos para a escola, solicitar materiais para o exercício da atividade docente, participar das reuniões pedagógicas, entre outras atividades. Portanto, os atos enunciativos da gestora indicam um centro de valor a ser levado em consideração no processo de aprimoramento do currículo de linguagens da educação escolar munduruku. Dos atos enunciativos da gestora, pode se depreender uma série de relações entre outros centros de valores: centro de valores da liderança, dos professores, dos alunos e dos pais

---

<sup>22</sup> O delineamento desses três tipos de interculturalidade está nos capítulos três e quatro.

de alunos. E é isso que esta pesquisa pretende fazer, depreender as relações dialógicas a partir de cada centro de valor a ser escrutinado a partir de seus atos enunciativos.

Além dos professores e da gestora, outro centro de valor a ser destacado é o cacique da aldeia Kwatá. Desde o início das atividades da Escola Ester Cardoso, é o cacique quem dá a anuência para que os professores ou a gestora possa assinar o contrato com a SEDUC/AM. Todas as pesquisas que já foram feitas na aldeia Kwatá já tiveram que passar, também, pela anuência do cacique, inclusive a pesquisa que resultou nesta tese. Os atos enunciativos do cacique devem integrar o *corpus* dessa pesquisa justamente por ele ser a liderança maior da aldeia, cujos atos responsivos ajudam a direcionar as políticas linguísticas e educacionais da educação escolar munduruku. O cacique é o enunciador responsável por ouvir a comunidade e encontrar a melhor forma de convivência na aldeia. Assim, esta tese pretende relacionar o discurso do cacique com o discurso dos outros enunciadores da educação escolar munduruku e verificar seus desdobramentos dialógicos dentro do currículo de linguagens.

Os estudantes indígenas também constituem outro centro de valor a ser evidenciado nesta tese. Se antes as pesquisas em educação com os munduruku da aldeia Kwatá só ouviam as lideranças e os professores, agora esta tese vai abranger também a voz dos estudantes indígenas, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Serão, ao todo, nove estudantes a serem entrevistados. É importante analisar os atos enunciativos dos estudantes, pois eles são o motivo de a escola existir. São também o futuro do povo munduruku. Sem saber das necessidades dos estudantes, as pesquisas em educação escolar indígena correm o risco de negligenciar a perspectiva educacional desses estudantes. E essas necessidades serão analisadas não apenas a partir do centro de valor desses estudantes, mas dos outros centros de valores. É importante compreender a necessidade dos estudantes, também, pela ótica de seus professores, da gestora da escola e do cacique.

Já é notável a produção de pesquisa em torno de estudantes indígenas, mas ainda está concentrada em estudantes indígenas do ensino superior, sobretudo nos cursos de formação de professores indígenas. Uma evidência disso pode ser verificada em pesquisas entre os próprios munduruku da aldeia Kwatá, mais precisamente da Escola Ester Cardoso. Ainda não houve nenhuma pesquisa que tivesse como fonte de dados os estudantes dessa escola, mas há algumas pesquisas que tiveram como fonte de informação os professores munduruku em formação, na condição de estudantes de ensino superior. Tal abordagem de estudantes de ensino superior como fontes de informação pode ser



encontrada em Souza (2004), em Romy (2005), em Francês Júnior (2014), em Furtado (2015). Nessas pesquisas os estudantes do ensino básico aparecem apenas como enunciadores secundários, sem protagonismo na pesquisa.

Os estudantes do ensino básico, até então, não tiveram espaço nas pesquisas acadêmicas, cabendo a esta pesquisa uma primeira abordagem desses estudantes e suas discursividades. Sem entender quais as perspectivas de vida desses enunciadores não é possível aprimorar o currículo de linguagens para atender às necessidades desse público. Não basta apenas ouvir as lideranças, a gestora e os professores, é imprescindível ouvir o que os estudantes têm a dizer sobre sua própria educação. Essa desconsideração com as vozes dos jovens, dos estudantes indígenas, é objeto de crítica de Gersem Baniwa (2019, p. 25-26), para quem os

estudos acadêmicos que tratam da educação escolar indígena em geral não valorizam as vozes das crianças e jovens indígenas. A antropologia, por exemplo, supervaloriza as vozes dos anciões, supostamente, os sábios, os tradicionais, as lideranças. Assim, ficamos sabendo das aspirações dos velhos que, em geral, embora sejam muitos queridos, valorizados e cotejados, pouca influência exercem sobre as atuais gerações mais jovens no tocante aos seus horizontes de vida. Isso é sério se considerarmos a velocidade e a densidade das relações interétnicas vivenciadas na atualidade pelos jovens indígenas num mundo cada vez mais globalizado e informatizado. Os jovens precisam ser ouvidos para sabermos o que esperam e querem da escola indígena. Eles sabem muito bem o que querem da vida, do mundo e da escola.

Não apenas a Antropologia tem deixado de lado as vozes dos jovens indígenas, conforme situa Baniwa, mas, como já demonstrei com exemplos de pesquisa em educação entre os munduruku da aldeia Kwatá, o próprio campo de pesquisa em educação escolar indígena tem desconsiderado essas vozes, o que prejudica o entendimento das necessidades do próprio sistema educacional. Quanto aos jovens saberem “o que querem da vida, do mundo e da escola” (2019, p. 26), esta pesquisa problematizará e apresentará um ato responsivo a este enunciado de Baniwa.

Para esta pesquisa, não seria viável ouvir todos os alunos da Escola Ester Cardoso, daí que foi necessário fazer um recorte desses enunciadores, dos quais foram ouvidos nove: uma aluna do 6º Ano do Ensino Fundamental; um aluno do 7º Ano do Ensino Fundamental; um aluno do 8º Ano do Ensino Fundamental; uma aluna do 9º Ano do Ensino Fundamental; duas alunas do 1º Ano do Ensino Médio; um aluno e uma aluna do 2º Ano do Ensino Médio; uma aluna do 3º Ano do Ensino Médio. Isto é, foram ouvidos alunos de todas as séries da Escola Ester Cardoso. O critério de escolha desses enunciadores, além das séries a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental até o 3º Ano do Ensino Médio, foi ser um aluno participativo das atividades escolares, comunicativo e

que tivesse interesse em participar da pesquisa. Acredito que esse comportamento contribui para que o aluno entrevistado tenha maior segurança em seus atos responsivos, pois estes estão relacionados à sua história e à sua vida vivida no cronopopo da educação escolar munduruku.

Conhecer as características desse aluno, seu espaço sociocultural, suas motivações e os estímulos cognitivos e ideológicos que estão em seu entorno é imprescindível para a compreensão responsiva de seus atos enunciativos, bem como dos outros enunciadores pertencentes a outros centros de valores. Quanto a estes, é importante destacar que são centros de valores internos da aldeia Kwatá, os quais estão em relação dialógica entre si. Um exemplo disso é a relação dialógica estabelecida entre o centro de valor representado pelos professores, cuja intenção discursiva pode coincidir ou não com a intenção discursiva dos alunos. Por isso, considero importante ouvir o que o cacique, a gestora, os alunos e os professores têm a dizer sobre o ensino desenvolvido na Escola Ester Cardoso, mais especificamente sobre o currículo de linguagens da educação escolar munduruku, cabendo a esta pesquisa relacionar o conjunto polifônico da educação escolar munduruku com uma proposta de aperfeiçoamento do currículo de linguagens da educação escolar munduruku.

Estudar essa multiplicidade de vozes proporciona melhor entendimento da unidade discursiva que se constitui no processo de construção e aperfeiçoamento do currículo de linguagens da educação escolar munduruku. Nesse sentido, adaptando a análise dialógica que Bakhtin (2015, p. 5) faz dos textos literários para o método dialógico na pesquisa em educação, é interessante reorientar o conceito de “multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos” (ou multiplicidade de vozes) para o propósito de se entender que as vozes dos enunciadores da educação escolar munduruku possuem o mesmo valor enquanto produtores de discursividades, de signos ideológicos, os quais refletem e refratam as necessidades do currículo de linguagens da educação escolar munduruku.

Sendo produtores de uma prática enunciativa dos mais variados gêneros discursivos, é preciso delimitar um *corpus* enunciativo dos enunciadores do currículo de linguagens. Assim, passamos a caracterizar esse *corpus* de modo que esta pesquisa tenha a quantidade de dados necessária para responder ao problema central desta tese. Também considero importante destacar o processo de constituição desse *corpus* em um momento sobremodo incomum na história mundial, em que todas as pesquisas de campo tiveram que ser repensadas, ou mesmo canceladas, por conta da pandemia de Covid-19.

### 1.5 A construção do *corpus* no cronotopo da pandemia de Covid-19

Entrei no doutorado em agosto de 2019, sabendo que deveria fazer pesquisa de campo. Já tinha feito um cronograma de viagens à aldeia Kwatá para fazer as entrevistas presenciais com os enunciadores da pesquisa. Iniciaria no segundo semestre de 2020 e encerraria no segundo semestre de 2021. Entretanto, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o mundo tinha entrado em uma pandemia ocasionada pelo coronavírus e que o vírus Covid-19 estava se espalhando rapidamente por todos os continentes, conforme foi noticiado em jornais e telejornais do mundo todo. A primeira alternativa para tentar conter a propagação desse coronavírus foi o isolamento social, o que acarretou, no Brasil e no mundo, a interrupção parcial da economia e a interrupção total das atividades educacionais das instituições públicas e privadas, pelo menos nos primeiros meses da pandemia.

No Brasil, ficou sob responsabilidade dos estados e municípios a decisão sobre o isolamento social ou não. Nesse sentido, em 16 de março de 2020, o Governo do Estado do Amazonas declarou situação de emergência na saúde pública por conta da disseminação do novo coronavírus (Covid-2019), conforme o Decreto 42.061, de 16 de março de 2020. Nesse dia, eu estava em Atalaia do Norte, ministrando uma disciplina pelo Curso de Pedagogia Intercultural Indígena (UEA), do qual fiz parte como professor colaborador. Tive que deixar o município no terceiro dia de aula. O Programa de Pós-Graduação em Educação (UFAM) também cancelou o início das atividades do primeiro semestre de 2020. Todas as pesquisas de campo tiveram que ser repensadas. Foi então que passei a refletir sobre minha experiência ao longo do ano de 2019 na aldeia Kwatá e como poderia me valer dessa experiência para construir um *corpus* para esta pesquisa.

Em 2019 fiz cinco visitas à aldeia Kwatá. A primeira foi um passeio que realizei, em janeiro, para visitar os familiares, em especial a minha avó Ester Cardoso. A segunda visita foi em maio, para participar da I Assembleia para a criação da Associação dos Profissionais da Educação Escolar Indígena do Município de Borba. A terceira visita foi em abril, para participar do Festival Cultural Munduruku, na condição de jurado das modalidades de música e poema<sup>23</sup> e também como coordenador do Projeto Ya'õ Duk'a (Projeto Casa da Língua)<sup>24</sup>. A quarta visita foi em julho, para participar do terceiro

---

<sup>23</sup> Junto comigo, compuseram a mesa de jurados Francisco Cardoso Munduruku e Romy Guimarães Cabral.

<sup>24</sup> O Projeto Ya'õ Duk'a tem como objetivo a construção de um espaço de estudos da cultura, da história e da língua munduruku. No Festival Cultura Munduruku, de abril de 2019, também realizei um bingo para arrecadar recursos para o projeto.

encontro do Projeto Ya'õ Etabêgã (Projeto Língua Viva)<sup>25</sup>, que é um projeto de revitalização linguística dos munduruku. Por fim, a quinta visita foi em dezembro, nos dias 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, para participar do quarto encontro do Projeto Ya'õ Etabêgã, no qual participei de um Curso de Língua Munduruku ministrado pela professora Gessiane Picanço, com apoio técnico de um munduruku do Pará, falante fluente da língua munduruku: o professor Celso Tawé. O curso foi oferecido por ocasião do Projeto Ya'õ Etabêgã, com apoio da Funai, da Universidade Federal do Pará (UFPA) e, sobretudo, do povo munduruku. O projeto, dentro do qual o Curso de Língua Munduruku foi apenas um momento, teve como espaço de discussão a Escola Ester Cardoso.

Participar desse Projeto me rendeu substancial experiência nas políticas linguísticas do povo munduruku do Amazonas, e me aproximou mais ainda da Escola Ester Cardoso, pois foi a partir desse Projeto que pensei em cursar o doutorado a fim de que pudesse discutir o currículo de linguagens da educação escolar munduruku. Em dezembro de 2019, estando no início do doutorado em Educação pelo PPGE da UFAM, já participava do Projeto Ya'õ Etabêgã, tendo em vista a observação e o entendimento das vozes dos enunciadores da educação escolar munduruku. Cheguei a construir, para o Projeto Ya'õ Etabêgã, um farto registro audiovisual das falas dos professores, dos caciques, dos anciãos, dos alunos da Escola Ester Cardoso e de outras escolas dos municípios, dos pais de alunos, e dos comunitários, de modo geral. Também foi nesse momento que tive acesso a alguns documentos da Escola Ester Cardoso, tais como as atas de reuniões e o Projeto Político-Pedagógico, ainda em construção, disponibilizados pela gestora da Escola Ester Cardoso, cuja colaboração foi fundamental para a obtenção dos dados da pesquisa.

Quando fui participar, mais uma vez, das ações do Projeto Ya'õ Etabêgã, em dezembro de 2019, já tinha planejado realizar uma etnografia no *locus* da pesquisa, mas sem incluir nessa primeira etapa da investigação a entrevista. O que fiz foi observar os atos enunciativos dos caciques, professores, alunos, gestora, anciãos e dos comunitários, de modo geral, entre os quais se incluía alguns pais de estudantes da Escola Ester Cardoso. Também observei a estrutura física da escola e pude conversar, por alguns momentos, com a gestora da Escola, a fim de encontrar a melhor maneira de realizar as entrevistas sem que os enunciadores se sentissem pressionados a darem respostas de acordo com que

---

<sup>25</sup> Sou um dos redatores do Projeto Etabêgã. Ao todo, foram quatro os encontros do Projeto: um encontro em setembro de 2016; um encontro em abril de 2017; um encontro em julho de 2019 e um encontro em dezembro de 2019.

o pesquisador quer ouvir, não de acordo com a realidade da vida vivida desses enunciadorees.

Após o término desse último encontro do Projeto Ya'õ Etabêgã, antes da pandemia de coronavírus, já tinha planejado voltar à Escola Ester Cardoso, ao longo do ano de 2020, para fazer as entrevistas com cada enunciador que deveria ser incluído na pesquisa. Mas o anúncio da pandemia, e, por conseguinte, do isolamento social, por alguns meses, me fez considerar inviável uma pesquisa de campo na aldeia Kwatá. Daí que pensei em utilizar o arquivo do Projeto Ya'õ Etabêgã como fonte para a construção de um *corpus*. O que me fez mudar novamente as fontes da minha pesquisa foi o domínio da plataforma Google Meet, a partir do qual pude vislumbrar a possibilidade das entrevistas com os enunciadorees no cronotopo da pandemia.

Poderia se pensar que minha breve participação em dezembro de 2019, na aldeia Kwatá, no contexto da política linguística dos munduruku, não autorizaria ter como procedimento uma pesquisa etnográfica, cuja observação participante é fundamental. Entretanto, a meu ver, minha observação efetiva no cronotopo da educação escolar munduruku começa quando acompanhei a primeira pesquisa acadêmica da minha vida, na condição de guia de Cássia Braga dos Santos, em 2012, ocasião em que a fotografia da figura 2 foi realizada. A partir de então, passei a incorporar, isto é, a trazer para dentro do meu corpo e dos meus pensamentos, os mesmos questionamentos que os munduruku – sobretudo as lideranças e professores – faziam a si mesmos e às pesquisas que eram realizadas na aldeia: como trazer o conhecimento munduruku para a escola? Como as pesquisas realizadas na aldeia Kwatá podem contribuir para o ensino nas escolas? Por que os pesquisadores dificilmente dão retorno de suas pesquisas para a comunidade? Portanto, minha experiência, desde esse período, a meu ver, me legitima a reivindicar a etnografia como técnica de pesquisa, pois desde 2012 pude observar e participar de eventos importantes da vida munduruku, tais como: o advento da energia elétrica permanente; a construção da primeira escola estadual munduruku; a formação de duas turmas de professores munduruku, uma pela UEA e outra pela UFAM; o projeto de política linguística mais significativo do povo munduruku (Projeto Ya'õ Etabêgã); a I Assembleia para a criação da Associação dos Profissionais da Educação Escolar Indígena do Município de Borba. Portanto, parto do ponto de vista de que o trabalho de campo não se faz apenas no âmbito do mestrado ou doutorado, mas durante toda a vida do pesquisador.

Tendo a etnografia inúmeras vertentes, adoto, como técnica, a etnografia problematizada por James Clifford (2008), o qual se vale, também, do método dialógico<sup>26</sup>, para pensar a etnografia a partir das relações alteritárias de que trata Bakhtin e Volóchinov. Nesse sentido, situando a etnografia no contexto atual, Clifford (2008, p. 41) considera que “os paradigmas de experiência e interpretação estão dando lugar a paradigmas discursivos de diálogo e polifonia”. Clifford adota o conceito de diálogo e de polifonia de Bakhtin, deixando evidente as contribuições desses conceitos para aqueles que se propõem a fazer pesquisa de campo levando em consideração as alteridades que se apresentam na linguagem. Assim, considerando a importância dos estudos dialógicos de Bakhtin em favor da etnografia, Clifford (2008, p. 41-42) afirma que

O trabalho de campo é significativamente composto de eventos de linguagem; mas a linguagem, nas palavras de Bakhtin, “repousa nas margens entre o eu e o outro. Metade de uma palavra, na linguagem, pertence a outra pessoa”. O crítico russo propõe que se repense a linguagem em termos de situações discursivas específicas: “Não há”, escreve ele, “nenhuma palavra ou forma ‘neutra’ – palavras e formas que podem não pertencer a ‘ninguém’; a linguagem é completamente tomada, atravessada por intenções e sotaques [...]. As palavras da escrita etnográfica, portanto, não podem ser pensadas como monológicas, como a legítima declaração sobre, ou a interpretação de uma realidade abstraída e textualizada. A linguagem da etnografia é atravessada por outras subjetividades e nuances contextuais específicas, pois toda linguagem, na visão de Bakhtin, é uma “concreta concepção heteroglota<sup>27</sup> do mundo”.

Como se pode observar, a etnografia de Clifford é compatível com nossa pesquisa por estar alinhada à perspectiva dialógica. Nesse sentido, a ideia é olhar os enunciadores como coautores da própria pesquisa, daí que a autoridade etnográfica do pesquisador reside justamente no reconhecimento do campo de pesquisa como uma arena polifônica, dentro da qual a voz do pesquisador é apenas mais uma voz, representando um centro de valor, que está em relação dialógica com as outras vozes, representantes de outros centros de valores. Vale ressaltar que os paradigmas científicos das universidades ainda não mudaram o suficiente para reconhecer os enunciadores da pesquisa como coautores de uma tese de doutorado, mas no plano da atividade discursiva, enquanto produtores de discursividades, os enunciadores são tão autores criadores de discursividades quanto o

---

<sup>26</sup> Clifford (2008) não faz referência especificamente ao termo “método dialógico”, mas utiliza conceitos importantes desse método, como o conceito de heteroglossia, polifonia e diálogo, derivando daí conceitos como propostas para a etnografia, tais como os conceitos de autoridade polifônica e autoridade dialógica.

<sup>27</sup> Paulo Bezerra, tradutor de Bakhtin do russo para o português, opta pelo termo “diversidades de discursos” ou “heterodiscurso” (BAKHTIN, 2015a, p. 11), o que vai além do conceito de diversidades de idiomas ou de línguas. Faraco (2020), renomado intérprete de Bakhtin no Brasil, opta pela expressão heteroglossia e heteroglossia dialogizada, esta entendida como diversidade de vozes e encontro sociocultural dessas vozes (p. 58). Tanto o termo escolhido por Paulo Bezerra quanto o termo escolhido por Carlos Faraco têm o mesmo sentido. Meu posicionamento é fazer referência ao termo conforme a fonte da consulta.

pesquisador, cabendo a este último apenas organizar a materialidade discursiva, permeada de valores históricos e ideológicos. É esse exercício de autoridade etnográfica polifônica e dialógica proposto por Clifford (2008, p. 55) que temos adotado desde a graduação, pois eu não descrevo e analiso os atos enunciativos dos munduruku, mas descrevo e analiso esses atos enunciativos com os munduruku, não deixando de considerar o exercício de exotopia, sobretudo para que não haja confusão entre minhas inclinações axiológicas e as inclinações axiológicas dos outros centros de valores.

Com essa perspectiva dialógica e polifônica, que considero compatível com minha prática etnográfica, é que passo a descrever a organização dos atos enunciativos dos enunciadores da educação escolar munduruku. Essa descrição e organização dos atos enunciativos iniciaram no início de 2021, entretanto, o contato com a cultura, com a história, com a língua, com as políticas linguísticas, com a educação e com a educação escolar do povo munduruku, fontes cronotópicas e ideológicas desses atos enunciativos, remontam ao meu próprio nascimento como munduruku da Terra Indígena Kwatá-Laranjal, onde estabeleci laços afetivos com a terra e com o povo que nela vive, o que me legitima a falar como munduruku, e não falar sobre os munduruku, mas se falo como munduruku, falo de uma posição exotópica em relação aos centros de valores, para manter o excedente de visão na pesquisa. Portanto, utilizando essa experiência de ser munduruku como a primeira etapa da pesquisa etnográfica, já tendo observado o campo e documentado inúmeros eventos culturais e sociocomunicativos, e tendo já obtido os documentos oficiais da educação escolar munduruku que constituem o *corpus* desta pesquisa, passo a apresentar a última etapa dessa técnica etnográfica que estou assumindo aqui como uma técnica de obtenção de atos enunciativos, amparada pelo método dialógico. A última etapa da etnografia desta pesquisa, portanto, foram as entrevistas com os enunciadores, realizadas inicialmente, de maneira virtual, pelas plataformas do Google Meet e do WhatsApp. Posteriormente, essas entrevistas foram realizadas de maneira presencial, nas aldeias Kwatá e Arú<sup>28</sup>.

A realização das entrevistas foi a etapa mais problemática desta pesquisa, pois, por alguns meses, imaginei que seria imprescindível minha presença física na aldeia Kwatá para a realização dessas entrevistas, o que não seria possível em virtude da pandemia de Covid-19. Entretanto, foi possível iniciar a realização dessas entrevistas, via plataforma Google Meet, por pelo menos três motivos: a existência de energia elétrica

---

<sup>28</sup> Na aldeia Arú funciona um anexo da Escola Ester Cardoso.

permanente na aldeia Kwatá; a disponibilidade de internet na Escola Ester Cardoso e em algumas casas da aldeia Kwatá; e a colaboração da gestora da Escola Ester Cardoso na articulação das entrevistas. Assim, foi possível seguir os protocolos de distanciamento, obedecendo a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 - que versa sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos – e a Resolução Nº 304, de 09 de agosto de 2000, do Conselho Nacional de Saúde – que trata de pesquisas com seres humanos envolvendo povos indígenas.

Após ter feito uma série de entrevistas pelo Google Meet, realizei uma visita presencial à aldeia Kwatá, em novembro de 2021, levando em consideração que todos os munduruku já tinham tomado as duas doses da vacina contra a Covid-19. Eu também já havia tomado a segunda dose da vacina. Levei em consideração ainda, o fato de os índices de contaminação terem reduzido significativamente no Amazonas e entre os munduruku da Terra Indígena Kwatá-Laranjal. É interessante destacar que fui convidado, pela gestora da Escola Ester Cardoso, para participar da II Feira Intercultural 2021, ocasião em que aproveitei para realizar as entrevistas com professores, alunos e pais de alunos. Poder conversar com os enunciadores da educação escolar munduruku, presencialmente, foi muito mais enriquecedor para minha imaginação dialógica, pois cada gesto, cada sorriso, cada atividade dos grupos da II Feira Intercultural, enfim, cada ato enunciativo dos enunciadores do evento e da educação escolar munduruku era revelador de alguma tonalidade discursivo-ideológica.

Obedecendo os protocolos de distanciamento, foi orientado aos entrevistados, que, no momento da entrevista, não houvesse aglomeração entre pessoas e que houvesse álcool em gel para a higienização dos entrevistados, mesmo que todos os munduruku<sup>29</sup> já tivessem sido vacinados. Antes de cada entrevista, foi disponibilizado e lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>30</sup> para cada entrevistado. No caso dos alunos, foi disponibilizado e lido o Termo de Assentimento (TA). Em se tratando dos pais de alunos, foi lido e disponibilizado o TCLE autorizando as entrevistas dos alunos e o TCLE para autorizar a entrevista dos próprios pais de alunos. Esta pesquisa também contou com a anuência do cacique.

---

<sup>29</sup> Vale destacar que todos os munduruku acima de 18 anos foram vacinados, com a vacina Coronavac, antes do término do segundo semestre de 2021.

<sup>30</sup> A gestora da Escola Ester Cardoso contribuiu com a impressão e entrega desse documento aos entrevistados. Em seguida, a gestora recebia os documentos assinados, escaneava e devolvia ao pesquisador, por e-mail. Assim ocorreu com os outros documentos.



Como ferramenta da etnografia desta pesquisa, utilizei a entrevista focalizada. Conforme Gil (2008, p. 112), a entrevista focalizada “enfoca um tema bem específico. O entrevistador permite o entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. O tema de enfoque das entrevistas foi o currículo de linguagens da educação escolar munduruku, mas a entrada para essa temática se deu pela educação escolar munduruku, de modo geral. Com efeito, optei pela entrevista focalizada por possibilitar a condução da entrevista a partir das pistas enunciativas dos entrevistados. Isto é, quanto mais o entrevistado se aprofundava em um assunto particular a respeito de sua vida de enunciação do currículo de linguagens, mais eu apresentava elementos para estimular sua imaginação discursiva a respeito da temática focalizada. Para a realização dessas entrevistas focalizadas, foi de grande contribuição: minha relação estreita com o cronotopo da educação escolar munduruku; a realização das leituras dos relatórios, das atas, dos questionários<sup>31</sup>, do Projeto Político-Pedagógico da Escola Ester Cardoso; a pesquisa bibliográfica que fiz a respeito dos projetos de vida do povo munduruku; e, sobretudo, a colaboração da gestão da escola para a realização desta pesquisa.

A primeira entrevista que realizei foi com o cacique da aldeia Kwatá. A segunda entrevista foi com a gestora da Escola Ester Cardoso. Essas duas entrevistas iniciais foram fundamentais para a condução das entrevistas com os outros enunciadores, pois tanto o cacique quanto a gestora me forneceram informações importantes para realizar os questionamentos compatíveis com as particularidades de cada entrevistado. O cuidado que tive foi não me utilizar de termos da área da educação que pudesse gerar falta de clareza no entendimento de cada enunciação, pois até mesmo os professores indígenas têm, vez ou outra, dificuldade em explicar alguns conceitos da área da educação escolar indígena, como o conceito de currículo, por exemplo. O que fiz, a partir do conjunto dos atos enunciativos, foi tentar compreender o que os munduruku, sobretudo a gestora e os professores, estão enunciando enquanto currículo.

As quinze entrevistas com os quinze enunciadores resultaram, após a transcrição<sup>32</sup> e seleção enunciativa, em quinze atos enunciativos. Cada ato enunciativo tem como fonte

---

<sup>31</sup> No final do primeiro semestre de 2021, a gestão da Escola Ester Cardoso aplicou um questionário aos alunos, intitulado *Questionário de Avaliação de desempenho do professor e da gestão escolar*, contendo oito perguntas. Esse questionário ajudou bastante no planejamento das entrevistas com os alunos. A gestão da escola disponibilizou os questionários, com as respostas dos alunos, para esta pesquisa, conforme solicitado, via e-mail.

<sup>32</sup> A transcrição das entrevistas teve como base o modelo de transcrição da Análise da Conversação delineada em Marcuschi (2003), com adaptações para esta tese.

um enunciador. Esses quinze atos enunciativos, juntamente com o Projeto Político-Pedagógico da Escola Ester Cardoso e as Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, no Amazonas, constituem o *corpus* desta pesquisa, num total de dezessete atos enunciativos. Tanto o Projeto Político-Pedagógico quanto as Matrizes Curriculares Interculturais são, cada qual, entendidas como um ato enunciativo. Relacionar esses atos enunciativos será imprescindível para verificar possíveis convergências e divergências das propostas dos documentos oficiais com as necessidades do povo munduruku.

Ainda em relação à seleção dos atos enunciativos dos entrevistados, cada ato enunciativo pode ser composto por um ou mais turnos de fala, sendo identificados por siglas. Assim, para a organização desses atos enunciativos, propus as seguintes terminologias: Ato Enunciativo do Cacique (AEC); Ato Enunciativo da Gestora (AEG); Ato Enunciativo do Aluno 1 (AEA1), até o AEA9; Ato Enunciativo do Professor 1 (AEP1), até o AEP4. Cada um desses documentos oficiais: as Matrizes Curriculares Interculturais (MCIR) e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Ester Cardoso (PPPE), são entendidos, nesta tese, também como um ato enunciativo, cabendo maior escrutínio desses documentos nos capítulos seguintes.

Interessa destacar que as entrevistas foram gravadas com o consentimento do enunciadores e arquivadas na plataforma do Google Drive, para a consulta exclusivamente desta pesquisa. Com alguns enunciadores, houve mais de um momento de entrevista, como foi o caso da gestora, em que tive que dividir a entrevista em três momentos, pois quase sempre a gestora estava ocupada com alguma atividade da Escola Ester Cardoso. Com o cacique, conseguimos realizar apenas uma entrevista, pois sua idade já avançada, saúde fragilizada e sua falta de contato com dispositivos eletrônicos dificultaram a realização de mais entrevistas. Já com os estudantes houve maior disponibilidade para as entrevistas, pois estes, tendo o domínio de alguns dispositivos eletrônicos, como o celular, bastava ter energia para que pudéssemos nos contatar. Isso foi possível porque em vários locais da aldeia Kwatá já há pontos de internet instalada. Normalmente são planos pagos pelos próprios comunitários, os quais solicitam os planos de empresas localizadas no município de Nova Olinda do Norte.

Cabe ainda, esclarecer que o ano de 2021 teve uma particularidade no calendário escolar da SEDUC. O ano letivo de 2020 foi realizado no primeiro semestre de 2021 e o ano letivo de 2021 foi realizado no segundo semestre de 2021. Houve apenas um pequeno recesso em julho, de uma semana, para a passagem do ano letivo de 2020 para o ano letivo

de 2021. Portanto, foi no segundo semestre de 2021, em que ocorreu o ano letivo de 2021, que realizei a grande maioria das entrevistas. As aulas ocorreram presencialmente, seguindo os protocolos de distanciamento. Assim, as entrevistas foram realizadas durante as atividades escolares, o que contribui no detalhamento das informações trazidas pelos enunciadores da educação escolar munduruku. Esse detalhamento é referente a informações disponibilizadas depois das entrevistas. Nesse sentido, a partir do que o entrevistado enunciava, como o conteúdo dado em uma aula, por exemplo, eu solicitava uma foto do caderno ou das apostilas utilizadas na aula, no caso dos alunos. No caso dos professores entrevistados, eu solicitava fotografias dos materiais utilizados nas aulas citados nas entrevistas, ou solicitava as apostilas em PDF, entre outros materiais que poderiam contribuir na compreensão dos atos enunciativos.

A perspectiva dialógica não permite compreender os atos enunciativos sob um único ponto de vista, pois é imprescindível considerar o ponto de vista não só do eu, mas também do outro. Minha compreensão desses atos enunciativos é apenas mais uma entre outras possíveis, mas com base no cronotopo da educação, com particular atenção ao cronotopo da educação escolar munduruku. A minha compreensão depende da compreensão dos enunciadores com os quais a pesquisa dialoga. Esses enunciadores reivindicam de mim uma resposta, bem como eu reivindiquei deles também uma resposta para o aperfeiçoamento do currículo de linguagens da educação escolar munduruku. Segundo esse trajeto das reivindicações responsivas, também haverá a reivindicação das respostas que os projetos epistemológicos emergentes podem ajudar a construir. Daí que um desses projetos com os quais esta tese dialoga é com o projeto teórico de Catherine Walsh (2010), o qual não deixa de reivindicar uma resposta dos povos que historicamente foram estigmatizados pelas epistemologias ocidentais.

Trazer a abordagem dialógica para as pesquisas em educação, a meu ver, amplia nossas possibilidades de responder às necessidades dos grupos sociais conforme suas propensões axiológicas, conforme suas visões de mundo, de um mundo em constante mudança. E aqui defendo que o método dialógico implica não apenas uma resposta no plano da teoria, materializada no gênero discursivo tese de doutorado, mas uma resposta que, não deixando de ser amparada pela teoria, precisa ser praticada no evento da vida vivida do indivíduo. Daí meu interesse em considerar as epistemologias que dialogam com os conhecimentos indígenas, e que fazem desse projeto dialógico um movimento teórico para a prática, pois é o projeto que têm pensado as epistemologias dos povos indígenas dentro daquilo que defendo como relações dialógicas paritárias, no sentido da

construção de um conhecimento que atenda às necessidades de existência, de ressignificação e re-existência dos povos indígenas. Não quer dizer que eu adote todos os direcionamentos teóricos dos centros de valores não indígenas, quer dizer que eu considero importantes suas contribuições para discutir possíveis projetos de emancipação na arena da vida.

Enquanto o método dialógico me permite visualizar as relações dialógicas entre os centros de valores, a proposta das epistemologias indígenas apresenta pistas de como podemos tornar as relações dialógicas cada vez mais paritárias, a começar pelo entendimento do fazer científico. E aqui faço referência tanto à construção teórica dessa proposta quanto aos conhecimentos e aos saberes dos quais essa teoria passa a ser evidenciada, pois, meu esforço, aqui, é compatibilizar a realidade da vida vivida do povo munduruku com uma perspectiva teórico-metodológica compatível com as necessidades do povo munduruku, com a intenção não apenas de interpretar o mundo com os munduruku, mas com a intenção de mudar esse mundo conforme as inclinações axiológicas dos enunciadores da educação escolar munduruku. Para mudar o mundo, junto com meus interlocutores, assumo a posição de pesquisador tanto do outro quanto de mim mesmo, pois a visão do outro deve fazer parte de mim, do meu corpo, e minha visão deve fazer parte do corpo dos outros enunciadores.

É dessa unidade de vozes sociais que poderá surgir uma resposta que atenda ao problema desta tese. Vozes que denunciam a história de negação dos povos indígenas e que projetam um futuro a partir de um presente ameaçado por práticas genocidas de nossos governantes, como aquelas que dizimaram mais de 99% da população indígena do Brasil desde 1500 (IBGE, 2010), como aquelas responsáveis pela morte do último indígena do povo juma, Amoim Aruká, e pela morte de Raimundo Cardoso Brasil, do povo munduruku da TI Kwatá-Laranjal, falecido em 29 de maio de 2020, por complicações da Covid-19. Para que os munduruku não tenham o mesmo fim do povo de Aruká, continuaremos a resistir, assim como resistimos desde os primeiros contatos com os povos ocidentais, sempre trazendo à memória da sociedade, indígena e não indígena, a história de negação e de resistências dos povos indígenas, para que os signos ideológicos – sobretudo aqueles oriundos dos atos enunciativos dos enunciadores da educação escolar munduruku – continuem a atualizar as lutas desses povos, a luta do povo munduruku. É para contribuir nesse processo de luta que deve servir o método de uma pesquisa, pois o método de pesquisa, a meu ver, é o método não só de interpretação de dados, mas de viver

a vida vivida. É a apresentação dessa viva vivida, no cronotopo da educação munduruku, que será delineada no capítulo II.

## 2 EDUCAÇÃO MUNDURUKU E EDUCAÇÃO ESCOLAR MUNDURUKU

“Indígena de 84 anos com suspeita de Covid-19 morre enquanto aguardava UTI aérea para ser transferido para Manaus” (G1 AM, 29 de maio de 2020, às 15h27min)<sup>33</sup>.

A notícia inscrita na epígrafe deste capítulo faz referência a Raimundo Cardoso Brasil, do povo munduruku, morador da aldeia Kwatá. Raimundo Cardoso, mais conhecido pelo nome Agapito, já foi cacique e era uma das referências históricas do povo munduruku, fazendo parte do processo de estabelecimento da educação escolar indígena na TI Kwatá-Laranjal. Na dissertação de Romy Cabral (2005), ao tratar da educação munduruku a partir da investigação etnográfica, Agapito é citado nove vezes, como figura importante para o entendimento da educação munduruku. Em relação a esta educação, Romy Cabral faz uma das descrições mais detalhadas do modo de vida do povo munduruku da primeira década do século XX, tendo como fontes principais os enunciadores da educação munduruku, entre os quais está incluído Agapito, pai de três professoras da Escola Ester Cardoso e da Escola Indígena Kasopta I, do município de Borba, formadas pelo Projeto Kabia'ra e pelo Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Munduruku, da UFAM. Também essas professoras já têm filhos que estudam na Escola Ester Cardoso.

Se antes havia apenas a educação munduruku, agora os munduruku contam com uma educação escolar cada vez mais necessária. A educação escolar indígena só é possível, todavia, porque existe uma educação munduruku que está na base da vida vivida do povo munduruku. Entretanto, um dos questionamentos que vale a pena levantar é: será que a educação escolar munduruku, como consta nos documentos oficiais, está levando em consideração o modo de vida do povo munduruku? E que modo de vida é esse? Houve mudança nesse modo de vida nas últimas décadas? O que isso implica? As respostas para esses questionamentos podem ser encontradas na história do povo munduruku da TI Kwatá-Laranjal, uma história que tem como fonte primária os anciãos e anciãs, sobretudo as últimas falantes da língua munduruku, com quem tive a oportunidade de evidenciar relações dialógicas promissoras para o projeto de afirmação identitária do povo

---

<sup>33</sup> Indígena de 84 anos com suspeita de Covid-19 morre enquanto aguardava UTI aérea para ser transferido para Manaus. G1 Amazonas, 29 de mai. de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/05/29/indigena-de-84-anos-com-covid-19-morre-enquanto-aguardava-uti-aerea-para-ser-transferido-para-manaus.ghtml>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

munduruku (CARDOSO, 2017). Uma dessas anciãs é Antônia Cardoso Munduruku, mãe de Agapito, falecida em 2009, com mais de cem anos de idade. Antônia foi uma das protagonistas do Projeto Kabia'ra e ajudou a formar grande parte dos professores atuais da TI Kwatá-Laranjal.

Como se pode observar, são quatro gerações de enunciadores munduruku, ou quatro centros de valores, que estão em relação dialógica no cronotopo da educação munduruku. A primeira geração é de Antônia Cardoso, que nasceu falando apenas o munduruku, a segunda geração é a de Agapito, que já cresceu falando apenas o português, sendo seus pais fluentes em munduruku. A terceira geração é das filhas de Agapito, que, atualmente, são professoras e estão em processo de revitalização da língua munduruku na região. A quarta geração são os filhos dessas professoras, que já nasceram no contexto de obrigatoriedade do oferecimento da educação escolar munduruku. Essa genealogia serve para mostrar a posição discursiva dos enunciadores da educação munduruku e da educação escolar munduruku, a partir de um enunciador importante do povo munduruku, que morreu por complicações da Covid-19, cujo espírito responsivo de seus destinatários atualizará a memória de Agapito na cadeia discursiva dos enunciadores da educação munduruku. A voz de Agapito se destina não apenas a seus familiares próximos, não apenas ao povo munduruku da atualidade, mas aos destinatários de diferentes épocas e em diferentes condições de mundo, isto é, aos supradestinatários, conforme a definição que Bakhtin dá para o termo (2003, p. 333). Assim, partindo dos registros históricos e da memória ancestral, materializada em ato enunciativo, cabe caracterizar a arquitetônica da educação munduruku e da educação escolar munduruku.

## **2.1 Breve história da educação munduruku: do período colonial à pandemia de Covid-19**

Antes de situar a educação munduruku, é importante considerar os estudos em educação indígena que serviram como base teórica para o aprofundamento reflexivo da educação específica de cada povo indígena. A esse respeito, Bartomeu Meliá (1979) foi quem inicialmente sugeriu a distinção entre a educação indígena e a educação escolar indígena – que Meliá designou de educação para o indígena –, amparado em reflexões antropológicas e sociológicas de teóricos como Egon Schaden e Florestan Fernandes, por exemplo. Depois de Meliá, os estudos em educação indígena e em educação escolar indígena se ampliaram substancialmente. Reconheço a grande contribuição de Meliá em favor dos povos indígenas, mas é preciso atualizar algumas percepções, pois para o

antropólogo espanhol, “a modo de síntese, se pode dizer com Florestan Fernandes que a nossa é uma ‘educação para uma sociedade em mudança’ enquanto a indígena é uma educação para uma sociedade estável” (1979, p. 53). A ideia de uma sociedade estável remete à ideia de uma sociedade em que não há mudanças culturais, linguísticas, econômicas, educacionais – ou pelo menos que não há mudanças significativas. Durante décadas, os estudos antropológicos, sociológicos e linguísticos, à luz de perspectivas estruturalistas, promoveram essa percepção de uma cultura estável, constituída de um conjunto de regras, que acabou dando margens para a perpetuação de essencialismos culturais dentro das próprias instituições educacionais. Diferente da concepção estruturalista e essencialista de cultura, adoto a perspectiva interacionista, à luz da qual a cultura, a língua, a economia e as crenças de um povo estão em constante processo de mudança, de ressignificação, sem que esses povos, os povos indígenas, deixem de ser indígenas.

Para esclarecimento preliminar desta seção, compreendo a educação munduruku como um todo formado por inúmeros aspectos da vida munduruku: aspecto histórico, mitológico, econômico, cultural, linguístico, político e o aspecto da saúde e da prática da autoatenção. É nesse sentido que esta seção trata da educação munduruku de maneira não segmentada, pois é a história, a economia, a cultura, a língua, a política, a saúde e a prática de autoatenção, em relação dialógica, que orientam o cotidiano dos munduruku. Esses aspectos da vida se delineiam concomitantemente e exercem forte influência no cotidiano do povo munduruku, e é esse cotidiano que configura a educação munduruku, diferente da educação escolar munduruku, que será apresentada em outra seção.

Entendendo que as culturas estão em constante interação umas com as outras, passo a situar a educação munduruku desse ponto de vista, partindo de 1768, quando ocorreu o primeiro registro escrito dos munduruku por parte dos colonizadores europeus, conforme consta no *Dossiê Munduruku*, organizado por Francisco Jorge dos Santos (1995). Nesse sentido, temos, inicialmente, o modo como os europeus compreendiam a cultura e a educação munduruku. É verdade que, em meados do século XVIII, o que estava na base do pensamento europeu eram os valores de uma cultura predominantemente cristã, de vertente católica, a partir da qual a cultura munduruku foi descrita. A maioria das cartas organizadas por Francisco Jorge dos Santos, no *Dossiê Munduruku*, acentua o discurso estigmatizante sobre os munduruku, como se estes fossem os miseráveis, assassinos, indignos e pagãos, e os colonizadores fossem os abençoados pela divina misericórdia para salvar o povo munduruku, conforme deixa transparecer a



carta do então Governador do Rio Negro, Manoel da Gama Lobo D'Almada, ao Governador do Pará, de 19 de novembro de 1794 (JORGE DOS SANTOS, 1995, p. 61).

Em continuação do que a V. Ex.<sup>a</sup> tenho participado a respeito dos Mondorucús dou parte a V. Ex.<sup>a</sup>, que he Deus Servido hir abençoando as pacificas disposiçoens que sua Divina Misericordia me inspirou para pacificar estes ferozes e bárbaros Tapuyos, por quanto despedindo eu os dous Mondorucús que aqui tinha, já praticados e muito satisfeito do bom tratamento que receberão, e dando-lhe alguns insignificantes mas adequados presentes, de que estes miseráveis muito se satisfazem, resultou mandarem-me, como me tinham prometido, outros parentes seus a tratarem comigo, de sorte que hoje se achão aqui já trinta e cinco pessoas dos ditos Mondorucús entre os quaes vem seis Mulheres; são todos Gente bem disposta e forte que vinhão com a sua costumada braveza dar por esta Capitania quando encontrarão em caminho os sobreditos dous, que os voltarão e disporão tambem, e continuarão os mesmos dous para as suas Malocas da onde os espero com mais Gente segundo me affirmão estes que vierão. Dizem abertamente que se conservão pacificos comigo e prometem restituir-me alguas pessoas que nos tem apanhado. Do mais que for acontecido darei parte a V. Ex.<sup>a</sup> E Deus prospere esta empresa de tanto socego para esta Capitania, e que espero se possa estender á do Pará como confio da misericórdia de Deus: E com esta confiança sou de parecer que para que não se embarace o êxito de tão útil empresa, houvesse V. Ex.<sup>a</sup> de mandar por essa Capitania suspender as dilligencias que produzem mortalidade contra o dito Gentio, não se empregando a força armada contra eles se não em defesa própria [...].

De 1768, período de descrição do primeiro contato, até 1794, quando da carta de Lobo D'Almada ao Governador do Pará, passaram-se 26 anos, tempo em que a descrição do contato com os munduruku foi ampliada, mas sem haver a descrição detalhada da cultura munduruku. Uma das principais características dos munduruku descrita estava relacionada aos aspectos físico e comportamentais. A imagem de “Gente bem disposta e forte que vinhão com sua costumada braveza” (JORGE DOS SANTOS, 1995, p. 61) é uma constante nos relatos das autoridades do estado colonial e dos naturalistas que passaram a conviver com os munduruku. Aqui já podemos observar, a meu ver, uma característica marcante da educação munduruku: a propensão para a guerra. A prática guerreira dos munduruku causava temor tanto nos colonos quanto nos outros povos indígenas, pois não eram apenas dispostos e fortes, mas também tinham uma pintura singular e realizavam a prática de mumificação das cabeças de seus inimigos para simbolizar o orgulho dos guerreiros e indicar um tempo de prosperidade para os caçadores. Essa prática guerreira levou os naturalistas Johann Spix e Carl Martius (1981, p. 276) a designarem os munduruku, na segunda década do século XIX, de espartanos bravios do norte do Brasil.

Os munduruku, tendo a formação para a guerra, lançaram-se na defesa de seu território, pois este, em 1722, fora reivindicado pelo comandante Francisco de Mello

Palleta, a serviço do governador do Maranhão e Grão-Pará, João da Maia Gama (LEOPOLDI, 2016 p. 95-96). Nesse período, os colonos já faziam referência a uma “tribo bárbara” – mas sem especificar qual povo – que viviam e atacavam canoas na região do Rio Tapajós e Rio Madeira, conforme destaca Leopoldi (2016, p. 97). A presença dos munduruku entre esses dois rios era tão marcante a ponto de Aires de Casal (1945, p. 313), em 1817, nomear essa região de “mundrucânia” (Mundurukânia).

Tanto Aires de Casal quanto Spix e Martius apresentam importantes descrições dos munduruku do início do século XIX. E foi nesse período, depois das primeiras décadas de contato com os colonos, que os munduruku passaram a se aproximar mais do pensamento ocidental, em especial do pensamento cristão, pressionados pelas políticas genocidas da colonização. Aires de Casal, ao descrever a região da grande Mundurukânia, faz referência aos munduruku, destacando algumas características, tais como: tingir o corpo com jenipapo; cortar a cabeça dos inimigos e ter como troféus; domínio dos conhecimentos das plantas, “cujo uso facilmente curam algumas moléstias perigosas” (1945, p. 325). Entretanto, Aires de Casal não deixa claro se esses indígenas estavam no Rio Madeira ou no Rio Tapajós, ou em outra localidade. Já Spix e Martius (1981) contam com detalhes sua viagem pelo Rio Madeira e pelo Rio Canumã, entre os anos de 1817 e 1820, fazendo referência inclusive às práticas econômicas dos munduruku e descrevendo alguns itens lexicais da língua desse povo, em notas de rodapé. Além disso, os naturalistas alemães destacam um evento histórico importante dos munduruku: os deslocamentos entre a região do Rio Tapajós e do Rio Canumã. Segundo Spix e Martius (p. 292), “os mundurucus de Canomá desceram das suas campinas à margem oriental do Tapajós, pelo Rio Sucunduri, e estão em comunicação com as malocas dali”. Esse dado indica o espaço de circulação dos munduruku e suas atividades econômicas e religiosas, sendo a catequese já presente entre os indígenas do Rio Madeira. No contexto dessa localidade, Spix e Martius (p. 293) apresentam, ainda que de forma preliminar, uma série de elementos da cultura munduruku, como o sistema de casamento, o processo de nascimento do filho, o sistema de parentesco, o ritual funerário, e a religião do povo, elementos que faziam parte da educação munduruku. No entanto, do período colonial até os tempos de pandemia de Covid-19, essa educação munduruku já passou por mudanças significativas.

Essas mudanças significativas já podem ser visualizadas no Brasil imperial, pelas descrições do casal Luís Agassiz e Elizabeth Agassiz (2000), de 1865 a 1866, que notaram a presença da religiosidade cristã entre os munduruku do lugar conhecido como Mucajatuba. O casal descreve com detalhes a arquitetura de uma igreja construída pelos

próprios munduruku, fazendo referência a “uma imagem grosseira de Maria de Jesus” (2000, p. 298). Apesar de haver o templo, a ausência dos padres durava longos períodos, não havendo quem realizasse as missas, os batismos e os casamentos com regularidade, daí que a igreja ficava sob os cuidados dos próprios munduruku, os quais não tinham formação religiosa cristã para conduzirem os procedimentos religiosos da igreja.

Outra presença notada pelo casal Agassiz, em dezembro de 1865, era a dos regatões, que eram vendedores ambulantes conhecidos na região por explorarem os indígenas. Conforme o casal Agassiz, “esses vendedores são muito conhecidos por todas as margens do Amazonas e seus tributários; são, segundo se diz, da mais completa má fé no seu comércio com os índios, e estes não deixam de cair ingenuamente em todos os seus contos” (2000, p. 299). Essas relações dos munduruku com os regatões, ainda que relações de exploração, evidenciam as relações comerciais que já começavam a ficar cada vez mais acentuadas.

O casal Agassiz ainda faz referências aos munduruku situados na cidade de Maués, descrevendo inúmeras características dos lugares por onde passavam e dos povos com quem tinham contato. No caso do contato com os munduruku, o casal Agassiz apresenta significativa descrição das características corporais, econômicas, religiosas e sociais do povo. Sobre as características corporais, em 16 de dezembro de 1895, o casal Agassiz faz uma descrição detalhada da tatuagem munduruku, ilustrando essas observações, inclusive, com um desenho de um munduruku tatuado conforme os traços descritos pelo casal Agassiz (2000, p. 304). Em relação à economia da região, os munduruku já tinham contato constante com o comércio, sobretudo comércio com os regatões, como já foi mencionado. A religiosidade munduruku, nesse período, já tinha sofrido bastante influência da religiosidade cristã, mas ainda continuava a manifestar a crença no sistema mitológico munduruku, conforme relata o casal Agassiz, ao descrever a saga de “Caro Sacaibu” (na ortografia atual, Karosakaybu), referenciada como lenda<sup>34</sup> nas narrativas dos Agassiz. Além disso, o sistema de clãs também é objeto de descrição do casal de viajantes.

---

<sup>34</sup> A utilização do termo “lenda” para fazer referência às narrativas de origem dos povos indígenas é uma constante no discurso ocidental cristão, o que acabou colaborando para o estabelecimento de relações dialógicas de estigmatização dessas narrativas desde o período colonial até os dias atuais. Seria extremamente ofensivo, atualmente, do ponto de vista das narrativas de origem, fazer referência à lenda de Jesus Cristo, ou à lenda de Moisés e o mar vermelho, ou à lenda de Jonas e o peixe gigante etc. E seria ofensivo porque um dos sentidos desse termo está relacionado ao relato fantástico, à não história, à não realidade, à não verdade concreta. E é normalmente esse o sentido que o pensamento ocidental cristão utiliza quando faz referência às “lendas indígenas”, as quais, do ponto de vista da complexidade de eventos, são equivalentes às narrativas de origem cristãs.

Alguns anos após o casal Agassiz descrever com detalhes seu contato com os costumes munduruku da região do Rio Maués, em 1875 foi a vez de Antônio Tocantins (1877) descrever com detalhes as características dos munduruku da grande Mundurukânia, com atenção aos munduruku do Rio Tapajós. Nesse período, inúmeras missões religiosas já tinham se estabelecido entre os rios Madeira e Tapajós e muitos munduruku já tinham aprendido a língua portuguesa, muitos dos quais serviam inclusive de intérpretes dos viajantes, como foi o caso de Tocantins, que teve um munduruku cedido pelo missionário Frei Pelino (1877, p. 74). Com minuciosas descrições, Tocantins relata seu trajeto pelo Rio Tapajós até chegar a aldeia de “Necodemos” (Nicodemos), no alto curso do Rio Cururu. Tocantins chega a elaborar uma lista de itens lexicais da língua munduruku, referentes às plantas cultivadas, às frutas silvestres, às frases de cumprimento, a verbos variados. Além disso, ele apresenta não apenas descrições, mas faz referência até a algumas listas de produtos comercializados pelos regatões da região. Observando essas listas, Tocantins faz acentuadas críticas à exploração comercial dos munduruku pelos regatões, principalmente por conta dos preços elevados dos produtos que eram vendidos aos munduruku.

Outro relato interessante que ajuda a compreender a educação munduruku do final do século XIX é o de Henri Coudreau (1977). Em viagem ao Rio Tapajós, de 28 de julho de 1895 a 7 de janeiro de 1896, Coudreau viajou de Belém do Pará até o alto Tapajós, nas proximidades da fronteira com o Amazonas e Mato Grosso. Ao longo desse percurso, encontrou inúmeros aldeamentos munduruku e ampliou as observações feitas por seu amigo, Antônio Tocantins. Uma observação interessante e que diz respeito à educação munduruku é quanto à cosmogonia do povo munduruku, que Coudreau também trata como “lenda mundurucu” (1977, p. 101), a partir da qual o autor de *Viagem ao Tapajós* destaca duas narrativas da cosmogonia munduruku: “a lenda Caru Sacaebê” (surgimento de Karosakaybu) e a “lenda do cão” (a saga dos cães) (1977, p. 101-105)<sup>35</sup>. Sobre a relação dos munduruku com os cães, e tendo ouvido a saga dos cães dos tempos mitológicos, Coudreau (1977, p. 105) afirma que “os mundurucus efetivamente tratam o cão como um verdadeiro filho, e as mulheres, quando é necessário, não hesitam até em

---

<sup>35</sup> No livro *Aypapayũ'ũm'ũm ekawên: Estórias do Antigos* (1979), escrito pelos munduruku em parceria com o Summer Institute of Linguistics (SIL), no último capítulo do volume 3, há uma narrativa em que a figura do cachorro (akirice, na ortografia munduruku) aparece, mas não é a mesma narrativa contada por Coudreau, cabendo uma comparação mais aprofundada entre as narrativas contadas pelos viajantes não indígenas e as narrativas contadas pelos antigos munduruku. Não quer dizer que essas narrativas não estejam relacionadas, mas os eventos narrados, em termos de personagens e de cronotopo, diferem.

lhes dar seu próprio leite e deitá-los na mesma rede em que repousa o recém-nascido, como se o cachorrinho e o pequeno mundurucu fossem realmente irmãos”.

Outro relato interessante de Coudreau é a respeito de um grupo de munduruku que teria vindo das campinas do Rio Cururu, por meio dos campos do Rio Sucunduri. Nesse sentido, Coudreau (1977, p. 44) afirma que “foi através desses campos do Sucunduri que recentemente se levou um grupo de mundurucus para uma expedição de guerra lá para os lados do Rio Madeira”. Até o presente, não há informações, orais ou escritas, de como teria ocorrido essa expedição, quais os nomes das pessoas, quais localidades por onde passaram e quais as relações que vieram a estabelecer com o pensamento ocidental, e se foram esses munduruku os ancestrais dos munduruku da Terra Indígena Kwatá-Laranjal. Os munduruku que presenciaram essa expedição, do final do século XIX, foram, certamente, os pais de Ester Cardoso, Antônio Caldeira e Adelina Alves, dos quais o único registro que se pode encontrar em estudos acadêmicos está em Cardoso (2017).

No contexto da educação dos munduruku da Terra Indígena Kwatá-Laranjal do início do século XX, os registros são sobremodo escassos. As principais fontes de informação desse período são as últimas falantes da língua munduruku do Amazonas, todas analfabetas, mas que viveram esse período e a partir das quais consegui documentar informações que ajudam a compreender as condições socioculturais, linguísticas e educacionais desse período. É interessante destacar que a partir das primeiras décadas do século XX, já temos relatos direto dos munduruku que viveram nesse período, não mais a partir de viajantes não indígenas. Ester Cardoso é um exemplo disso. Nascida em 1919, a anciã consegue lembrar do tempo em que seus pais e seus avós viveram e de como era naquele período. Nessa época, todos falavam a língua munduruku, e a educação ainda trazia bastante elementos da cultura munduruku do período colonial, como o próprio sistema de clãs, do qual Ester lembrou com dificuldade. Uma das histórias dos antigos de que se lembra Ester Cardoso consta em Cardoso (2017, p. 125):

Tem muita história/ anta, anta que naquele tempo o pessoal não era batizado né, aí ela começava/ quando/ assim/ uma moça ficava menstruada a primeira vez, quando matavam anta, ela não ia espiar não, porque eles diziam que se ela espiasse a anta, ia tirar a sombra dela pra levar no meio da mata. Assim que era naquele tempo.

Vale notar que este ato enunciativo de Ester Cardoso já é documentado direto de Ester Cardoso, e consta em gravações audiovisuais. Isto é, se antes tínhamos que ler e traduzir as traduções culturais de viajantes não indígenas, agora, a partir da geração de Ester Cardoso, já podemos ouvir, ver e documentar as narrativas orais diretas dos próprios

munduruku, cuja documentação é realizada pelos próprios munduruku, o que evidencia um cronotopo em que a legitimidade da voz munduruku passa a produzir relações dialógicas, cada vez mais, emancipatórias, em benefício da promoção identitária do povo munduruku.

Ester Cardoso é umas das principais fontes de informação da educação munduruku do início do século XX até o início do século XXI. Segundo a anciã, em sua juventude, ela falava apenas o munduruku (CARDOSO, 2017, p. 131), daí que toda a educação do povo munduruku se dava na língua étnica. Nesse período, mesmo a língua sendo, ainda, falada por muitos, a religiosidade munduruku continuou sofrendo significativos impactos da religiosidade cristã, como vinha ocorrendo desde o período colonial, pressionando os munduruku a deixarem de acreditar no seu sistema religioso ancestral.

Atualmente, a maioria do povo munduruku adota a religiosidade cristã, principalmente de vertente católica. No caso específico da aldeia Kwatá, há uma Igreja Católica no centro da aldeia, que fica aos cuidados dos próprios munduruku, não sendo constante a presença de um padre. Também há, na aldeia, uma Igreja Batista, que foi construída com apoio de Ester Cardoso, e que fica sob responsabilidade de um pastor. Entre os munduruku do Rio Canumã, tanto o representante da Igreja Católica quanto o da Igreja Batista não exercem influência política entre os indígenas, os quais vivem e convivem pacificamente na região.

Quanto à religiosidade munduruku, esta já sofreu tanta influência da religiosidade cristã a ponto de os indígenas associarem o nome de Karosakaybu ao nome do Deus Cristão ou de Jesus Cristo. E isso também implica atribuir as narrativas de origem cristãs ao nome de Karosakaybu. Daniel Scopel (2013, p. 89) também identificou a influência do discurso cristão sobre a cultura e a mitologia munduruku a partir do reconhecimento de Karosakaybu como Jesus Cristo, afirmando que “por um lado, Karosakaybu, que é reconhecido como Jesus Cristo, o que reflete uma justaposição entre a cosmologia indígena e o cristianismo”. Dependendo dos centros de valores estabelecidos nos cronotopos, tanto no pequeno quanto no grande tempo, o que Daniel Scopel chama de justaposição, também poderia ser entendida como sobreposição, ou, na perspectiva dialógica, como uma relação dialógica estigmatizante. Esta, por sua vez, se deve ao fato de a força de crença religiosa em Karosakaybu ter sido muito estigmatizada na memória coletiva do povo – enquanto religião – em favor da crença religiosa cristã, tanto que as orações e as rezas do cotidiano são para o Deus cristão e para Jesus Cristo.

Os signos ideológicos da religiosidade cristã, tais como Bíblia Sagrada, Jesus Cristo, Deus, pecado, demônio, entre outros, estão muito mais presentes no cotidiano religioso do que os signos ideológicos da religiosidade munduruku ancestral: Karosakaybu; Daydo, Ati Pag Pag. E é por isso que o termo “religiosidade munduruku ancestral” se justifica, pois, atualmente, a religiosidade munduruku é predominantemente cristã. No entanto, a força de crença em Karosakaybu existe, mas não é religiosa, e sim simbólica do ponto de vista da identidade cultural. Isto é, de entidade sagrada, Karosakaybu passou a ser uma entidade não sagrada da cultura popular munduruku, que é apresentado, anualmente, no Festival Cultural Munduruku. Essa representação não sagrada de Karosakaybu<sup>36</sup>, a cada ano, amplia os horizontes dialógicos ao seu redor, estruturando formas de pensar e de agir no cronotopo da cultura popular munduruku. E, nesse sentido, de uma identidade cultural popular não sagrada corporificada em práticas cotidianas, é que podemos falar não mais em uma religiosidade munduruku ancestral enquanto prática do cotidiano, mas em uma espiritualidade munduruku cotidiana, a qual envolve, também, o cronotopo folclórico dos munduruku.

Assentado nas ideias de Bakhtin sobre o conceito de festa da cultura popular (1987 e 2019), é possível dizer que o discurso da religiosidade munduruku ancestral passou por um processo de carnavalização, isto é, foi ressignificado<sup>37</sup> em um discurso de caráter paródico-travestizante, cujo diálogo com os discursos diversos do passado se renova nos cronotopos dos festejos, sendo o mais importante o cronotopo do Festival Cultural Munduruku. É nesse momento, sobretudo com a parodização das figuras mitológicas dos munduruku, que o riso passa a ganhar mais evidência no cronotopo desse festival, porém, a meu ver, essa mesma carnavalização com o discurso cristão entre os munduruku não é sentida. Vale questionar até que ponto o discurso religioso cristão influenciou – para estabelecer relações dialógicas estigmatizantes – no caráter paródico-travestizante do discurso religioso munduruku ancestral, intencionalmente ou não, ou se as próprias narrativas de origem do povo munduruku já traziam esse caráter antes da influência da religiosidade cristã.

---

<sup>36</sup> É válido reiterar que a situação religiosa dos munduruku do Amazonas é diferente da situação religiosa dos munduruku do Pará. A respeito da situação religiosa dos munduruku nos dias atuais, cabe uma exaustiva pesquisa sociológica e antropológica para se entender, com maior profundidade, os atos responsivos deixados como herança pelas relações dialógicas estabelecidas no grande tempo.

<sup>37</sup> Cabe uma análise dialógica de como essa carnavalização teria ocorrido no discurso da religiosidade munduruku ancestral.

Grosso modo, o que interessa é o fato de a carnavalização nas narrativas de origem dos munduruku ser, atualmente, muito importante na vida do povo munduruku. Essa carnavalização está relacionada diretamente com uma das principais características do povo: o riso, o festejo e a brincadeira. Daí que a carnavalização é elemento importante da espiritualidade dos munduruku, para o qual o cuidado com o corpo e com a alma implica celebração da vida do povo em tempos de festejos, com destaque para o grande festejo de celebração da semana dos povos indígenas. Após o término desse festejo, os munduruku já ficam na expectativa para participarem novamente do festejo do ano seguinte.

O casal Robert Murphy e Yolanda Murphy, em estudo de campo realizado entre junho de 1952 e junho de 1953, no cronotopo dos munduruku do Pará, já tinham identificado que a religiosidade entre os indígenas daquela região estava passando por profundas mudanças. Os Murphy (p. 7) dão testemunho bastante esclarecedor sobre a situação da religiosidade munduruku do Tapajós, o que não difere muito da situação dos munduruku do Madeira do início da segunda metade do século XX.

A religião dos Mundurucú se baseava, principalmente, na prática do shamanismo e na crença no espírito dos animais silvestres, peixes e plantas ambientes, às quais se referiam como "mães" da: espécie em particular. Era para agradar a êsses espíritos que os Mundurucú efetuavam grandes cerimônias inter-aldéias, durante quase tôdas as estações chuvosas. A prática do shamanismo parecia-se comum à Amazônia e gravitava em torno da extração de um objeto maligno do corpo de uma pessoa enferma, pela aplicação de fumaça de tabaco e sucção. O objeto, ou *caushí*, deveria, segundo pensavam, ter sido introduzido por um feiticeiro, o qual, se descoberto, era invariavelmente executado.

Quando Ester Cardoso afirma “assim que era naquele tempo”, também está fazendo referência ao tempo em que a religiosidade munduruku ainda se baseava nos rituais sagrados e na crença dos antepassados: a crença descrita pelo casal Murphy. Entretanto, os Murphy, descrevendo a religiosidade munduruku, utilizam o verbo “baseava”, isto é, o utilizam no pretérito imperfeito, o que denota já um certo distanciamento temporal das práticas xamanísticas e rituais sagrados, indicando o processo de mudança da religiosidade munduruku. Quanto à figura do feiticeiro a que se referem os Murphy, não existe mais entre os munduruku do Madeira, mas a prática da feitiçaria ainda existe e os munduruku acreditam em seu efeito. Pode até se cogitar atribuir a prática da feitiçaria a alguma pessoa, mas acusar alguém, publicamente, de ser feiticeiro não é comum e pode gerar constrangimento entre famílias. Normalmente se associa a prática dessa feitiçaria a algum elemento da mitologia cristã, como o demônio, que pode ter inúmeros outros nomes: São Cipriano, diabo, capeta, bicho feio, maligno. A propósito,



o “objeto maligno” referido pelo casal Murphy também existe, mas atualmente, entre os munduruku do Madeira, é comumente associado à mitologia cristã.

Entre os munduruku do Madeira, apesar de não haver mais as práticas xamanísticas que eram realizadas nos séculos passados, há sim alguns rituais de cura e de benzimento, os quais foram ressignificados pelas relações dialógicas com outros centros de valores religiosos, mas não mais baseadas na mitologia munduruku, e sim na mitologia cristã. É nesse contexto de rituais de cura e de benzimento que entra a figura do curador, que é uma pessoa da comunidade que tem notáveis conhecimentos das plantas e de rezas: ele sabe pegar desmentidura<sup>38</sup>; fazer chás para inúmeras enfermidades; conhece as banhas de inúmeros animais que possuem efeito curativo. O curador só não tem poderes sobrenaturais, mas é uma autoridade discursiva no campo da autoatenção e do bem-viver indígena.

Mais recentemente, a religiosidade de origem africana, como a umbanda, começa a interagir com a religiosidade cristã dos munduruku. Certamente a relação entre os centros de valores da religiosidade munduruku ancestral, a religiosidade cristã e a religiosidade de origem africana, acabam por produzir uma série de discursividades educacionais nas comunidades, pois essas crenças religiosas têm um efeito prático no cotidiano das munduruku, predominando, e com grande força, a religiosidade cristã.<sup>39</sup>

Vale destacar que, além do imaginário cristão que predomina entre o munduruku, também existem as histórias mais específicas da região: como a história do Taufú, da giboia-planta, da onça-planta, das visagens que aparecem na aldeia, da mulher que vira porca, da cobra-grande, entre outras histórias que pairam no imaginário da população e que muitas vezes exercem uma função pedagógica nas aldeias. Como exemplo, Luciene de Oliveira (1991, p. 51)<sup>40</sup>, em pesquisa aos munduruku do Rio Canumã, sobre o Taufú, escreve:

O taufu é mais um personagem presente na vida dos MUNDURUKU. Ele figura como uma espécie de feiticeiro, com poder e é muito perigoso, visto ter a capacidade de tirar a vida das pessoas. O taufu é um membro comum da comunidade que age discretamente e dificilmente é identificado. Atualmente os MUNDURUKU já não acreditam tanto em suas maldades, embora em ocasião de visita à aldeia Kwatá tinha uma índia MUNDURUKU

---

<sup>38</sup> A desmentidura é um termo popular, na região, para indicar uma luxação ou alguma contusão nos músculos ou nos ossos do corpo.

<sup>39</sup> A respeito da presença da religiosidade africana entre os munduruku, cabe pesquisa aprofundada.

<sup>40</sup> Luciene Oliveira é a primeira pesquisadora de que se tem registro, até a data de elaboração desta tese, a desenvolver um trabalho acadêmico mais detalhado sobre as condições socioculturais e linguísticas dos munduruku do início da década de 1990.

com sérios problemas no estômago. Ela não concordava em submeter-se a uma cirurgia com medo do taufu atacá-la.

Quando Oliveira diz que os munduruku “já não acreditam tanto em suas maldades”, na verdade está dizendo que a crença no Taufú já perdeu força. Para uns, essa história situa-se no campo nas narrativas maravilhosas, ou das lendas, para outras, é uma história real e as pessoas acreditam mesmo na existência material e espiritual do Taufú. Existem até os relatos de pessoas que já presenciaram as ações do Taufú. Nesse sentido, a principal história que é contada sobre o Taufú é que ele, principalmente em tempos de festejos, atrai a pessoa para dentro da floresta, às vezes oferecendo cachaça e se passando por algum conhecido. Depois de ter enfeitiçado a pessoa, ele retira as vísceras e põe folhas de árvores no lugar. A pessoa enfeitiçada ainda permanece viva por uns três dias, depois morre.

Eu mesmo ouvi muito essas histórias de Ester Cardoso e de minha mãe. Os relatos mais interessantes sobre as ações do Taufú apontam a aldeia Arú<sup>41</sup> como local de maior ocorrência de aparição desse feiticeiro. Em tempos de festejos para homenagear São Sebastião, sempre no mês de julho, alguns jovens se deslocam para a aldeia Arú, sob aviso para tomarem cuidado com o Taufú. Há casos em que os pais não querem que os filhos se deslocam até o festejo, daí utilizam essa história para desestimular a vontade de participarem do festejo. Essa é mais uma das inúmeras histórias que fazem parte do imaginário não só munduruku, mas do imaginário da população do Rio Canumã, tanto entre indígenas como entre não indígenas, e que possui sua dimensão educativa.

Quanto ao aspecto econômico dos munduruku da atualidade, grande parte do povo vive da subsistência: caça, pesca e roça. Os animais de caça mais recorrentes na alimentação são: paca, cutia, tracajá, jabuti, queixada, veado. Com menos frequência tem anta, macaco guariba, tatu, saúva, pato do mato. Quanto ao pescado, o peixe mais conhecido e consumido da região é o jaraqui<sup>42</sup>, seguido de tucunaré, cará, pescada, aruanã, surubim, matrinxã, curimatã, branquinha, entre outros. Para a obtenção do pescado, utiliza-se, principalmente, a malhadeira. Também tem a linha e anzol, a zagaia e, com menos frequência, há munduruku que pesca com arma de pressão e óculos especial de mergulho. A farinha de mandioca é o principal item da alimentação do povo munduruku, produzida na roça, junto com a goma, beiju, tapioca, pé-de-moleque, tucupi,

---

<sup>41</sup> A aldeia Arú fica a quinze minutos, em uma voadeira de motor 15HP, da aldeia Kwatá.

<sup>42</sup> No Distrito de Canumã, há o maior festival cultural da região: o Festival do Jaraqui, no mês de maio, onde tem até a competição do melhor ticador de jaraqui da região. A presença dos munduruku nesse festival é frequente.

biscoito de goma etc. Da roça também é extraído inúmeros vegetais fontes de alimento: macaxeira, banana, ananá, ingá, melancia, goiaba, graviola, cupuaçu. Além dessas frutas cultivadas nas roças, também outras são encontradas na mata fechada: taperebá, castanha, açaí, piquiá, jenipapo, abacaba, tucumã, uixi coroa. Manga, azeitona e jambo são frutas bastante presentes nas aldeias. No caso da manga, há períodos em que estraga por não haver demanda suficiente para seu consumo. Mesmo a grande quantidade de pássaros não dá conta de comerem tantas mangas.

A principal fonte de renda é ora a aposentadoria ora o auxílio do Governo Federal, como o Bolsa Família. Também há os profissionais da saúde e os profissionais da educação, cuja maioria é munduruku e recebem salário. A circulação de dinheiro na região e o aumento populacional tem levado ao aumento dos pontos de comércio, o que facilita o acesso aos produtos desejados. Daí que o comércio<sup>43</sup> é mais uma fonte de renda entre os munduruku. Outra fonte de renda é a castanha e o açaí nativo, que são vendidos para comerciantes de Nova Olinda do Norte ou de Borba. Entretanto, os recursos provenientes da castanha e do açaí não impactam significativamente a economia da região tanto quanto as outras fontes de renda já citadas. Não se pode deixar de considerar que parte da renda do povo munduruku fica nas sedes dos municípios, pois os indígenas, todo final de mês, quando é efetuado o pagamento dos salários, vão para as sedes dos municípios comprar o racho do mês, pois nas sedes os produtos são mais baratos e mais diversificados do que na aldeia.

Uma relação conflituosa, em termos econômicos, é a entrada de barcos de pesca no Rio Canumã, que normalmente são de não indígenas. Os peixes pegos por esses barcos são vendidos na capital Manaus. A ideia seria que o recurso proveniente da venda do pescado fosse aproveitado em benefício da comunidade, como um todo, mas ocorre é que os recursos acabam não resultando em alguma obra notável nas comunidades. Nesse sentido, muitos munduruku acabam sendo contra a entrada de peixeiro<sup>44</sup> no Rio Canumã, enquanto que outros são favoráveis à entrada. Esses conflitos entre os que apoiam e os que não apoiam a entrada de peixeiro na região já dura mais de uma década e envolve conflitos entre famílias<sup>45</sup>, cuja busca por recurso financeiro e por poder, assim como na

---

<sup>43</sup> Normalmente são comércios pequenos, popularmente conhecidos como tabernas.

<sup>44</sup> Designação popular para os donos de barcos de pesca, ou os responsáveis pelas embarcações.

<sup>45</sup> Não entrarei em pormenores dessa relação conflituosa entre famílias por ser um assunto muito delicado e que esbarra em questões éticas. O que cabe destacar é que essas relações conflituosas existem e os munduruku ainda estão em busca de solucioná-las.

maioria das sociedades, indígena e não indígena, orienta, comumente, o imaginário e a percepção de vida dos munduruku.

Essas relações econômicas influenciam diretamente a educação munduruku, sobretudo por conta do acesso a equipamentos eletroeletrônicos demandados pelos jovens, influenciados pelo cronotopo atual da interculturalidade. Se antes a principal fonte de mediação dos conhecimentos eram os anciãos, as lideranças e a família, agora passa a ser o professor e as novas tecnologias, com especial atenção ao celular e à internet. Com a energia elétrica permanente, a demanda por esses instrumentos de comunicação só aumenta. Mas a velocidade com que aumenta o acesso a esses instrumentos é maior do que a velocidade com que aumenta a conscientização em lidar com essa nova realidade, implicando na vulnerabilidade digital diante dessas novas tecnologias: facilidade de cair em golpes; acesso a conteúdo falso; acesso a conteúdo inapropriado para menores; acesso a conteúdo estigmatizador da cultura munduruku; entre outras vulnerabilidades. É bem verdade que essas novas tecnologias também podem ajudar na promoção da cultura, da língua, da história e da identidade munduruku, a partir de ferramentas como: aplicativos para o ensino de línguas; acessibilidade de informações promissoras; criação de redes de comunicação; facilidade de documentação dos conhecimentos do cotidiano; criação de canais de denúncia de violência; criação de canais de divulgação da realidade sociocultural<sup>46</sup>, entre outras formas de tornar a convivência na aldeia mais responsável.

O advento da energia elétrica permanente também contribuiu para que os munduruku passassem a utilizar cada vez mais eletrodomésticos, tais como: televisor, geladeira, aparelhos de som, máquinas de lavar e, atualmente, já há cinco casas que possuem condicionadores de ar. Para efeito de comparação no grande cronotopo da interculturalidade, por volta do ano 2000, apenas uma ou duas casas<sup>47</sup> tinham televisores, e só havia combustível para duas horas de energia, o que dava para assistir o Jornal Nacional e a telenovela<sup>48</sup> das oito (vinte horas), da Rede Globo. Essa era a programação noturna de grande parte dos munduruku da aldeia Kwatá há vinte e um anos. Nos dias atuais, essa programação ainda permanece, mas cada família assiste à programação dos

---

<sup>46</sup> Como exemplo, há o documentário *Os últimos falantes da língua munduruku do Amazonas: os profetas da ancestralidade*, lançado em 2017, como resultado de minha pesquisa de mestrado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UbGZbrxRQjM>. Acesso em: 08 set. 2021.

<sup>47</sup> Uma dessas casas era o Posto Indígena da Funai.

<sup>48</sup> É significativa a influência que as telenovelas têm no imaginário cotidiano do povo munduruku. Há bastante expectativa, sobretudo por parte das mulheres, de assistirem a essas telenovelas. Era assim quando chegou a primeira televisão na aldeia, e é assim nos dias atuais, com a diferença de que se ampliaram sobremodo o acesso às programações televisionadas em virtude da energia elétrica permanente na aldeia.

canais de TV aberta em sua própria casa. Além dos eletrodomésticos, também os munduruku passaram a substituir, cada vez mais, o remo por motores de força. Grande parte do povo possui um motor de popa, popularmente conhecido como rabeta. Também é comum algumas famílias terem um motor de força 15 HP, o que é mais recorrente entre professores e comerciantes da aldeia. Uma ou duas famílias possuem um gerador de energia, que é acionado quando falta energia na aldeia.

A respeito dos aspectos linguísticos atuais do povo munduruku da TI Kwatá-Laranjal, há somente uma falante fluente da língua munduruku, dos tempos em que o povo tinha como primeira língua a língua étnica: Ester Caldeira Cardoso, e ela já está com cento e dois anos de idade, não podendo andar, falar ou ouvir com lucidez a voz de seus parentes. Mas sua voz social encontra ecos nos projetos de revitalização linguística do povo munduruku, na formação de todos os professores, desde o projeto Kabia'ra, na Escola Ester Cardoso, que leva seu nome como forma de homenagem, e, mais recentemente, na literatura indígena contemporânea munduruku<sup>49</sup>. Por haver somente uma falante da língua munduruku do Amazonas, pode se dizer que esta variante<sup>50</sup> da língua munduruku já foi extinta na região, o que permanece é a política linguística para sua revitalização, sendo a principal delas a que é promovida na Escola Ester Cardoso, no componente curricular Língua Munduruku. Também há o Projeto Ya'õ Etabêg, mas este não tem tido a projeção que deveria ter, sobretudo por falta de recurso financeiro e de apoio dos governos estaduais e municipais. As únicas inscrições da língua munduruku que podem ser notadas na aldeia são as palavras: Ati Pag Pag e Daydo, que estão escritas no palco do centro de eventos da aldeia Kwatá. São duas figuras da mitologia munduruku, as quais, atualmente, estão situadas dentro do imaginário folclórico do povo munduruku.

No que diz respeito à palavra *Daydo*, antes do acordo ortográfico de 2011, já mencionado na *seção 1.2* desta tese, as pessoas da TI Kwatá-Laranjal pronunciavam e escreviam *Rairú* ou *Rairu* [rayru], depois do acordo passaram a pronunciar e escrever *Daydo* [daydu]<sup>51</sup>. Essa mudança gerou e tem gerado questionamentos entre lideranças e professores, pois as lideranças argumentam que a pronúncia dos antigos era [rayru], isto é, com tepe alveolar, e não [daydu], com oclusiva alveolar. De fato, quando ocorreu uma

---

<sup>49</sup> Em *Canumã: a travessia* (CARDOSO, 2019), primeiro romance indígena do Amazonas, Ester Cardoso dá nome a uma das principais personagens da obra, Ester Cardoso. Foi uma forma de o autor homenagear a anciã, sua avó. Em *Kwatá-Laranjal: história e reconquista da terra* (BELEZA *et al.*, 2002), Ester é uma das principais narradoras do livro.

<sup>50</sup> A língua munduruku do Amazonas falada pela geração de Ester Cardoso foi uma variante da língua munduruku do Pará. No Pará, a grande maioria dos munduruku é fluente em sua língua étnica.

<sup>51</sup> Transcrição conforme o Alfabeto Fonético Internacional.

visita dos munduruku do Pará – em um dos módulos do *Curso Licenciatura Intercultural Munduruku* (2011-2018), da UFAM – à aldeia Kwatá, os estudantes, ao conversarem com Ester Cardoso, observaram a diferença dialetal. Esses estudantes chegaram a dizer que a fala de Ester Cardoso era parecida com a fala dos anciãos munduruku do Alto Tapajós. Apesar de essa variação da língua munduruku ser considerada extinta, seu registro foi realizado em forma de um inventário fonético-fonológico realizado por Cássia Braga dos Santos (2013), em sua pesquisa de mestrado. A mudança de uma ortografia por outra se deveu ao fato de não haver mais falantes fluentes e ativos da língua munduruku do Amazonas e de haver muito mais materiais escritos na variação da língua munduruku do Pará, o que facilitaria o ensino-aprendizagem da língua étnica nas aldeias.

No cotidiano, os munduruku utilizam um vocabulário bastante reduzido da língua munduruku. São cumprimentos, tais como kabia (bom dia), boa tarde (wuykat), boa noite (wuykabiog), tudo bem (xipat), este serve tanto para pergunta quanto para afirmação. Nomes de alguns animais. Há aqueles que se dedicam um pouco mais a falar algumas palavras da língua étnica, há aqueles que se dedicam menos, e há aqueles que não falam e até têm vergonha de falar alguma palavra em munduruku. Normalmente, a utilização da língua munduruku está relacionada a alguma atividade da escola, de eventos culturais e de projetos de revitalização linguística, como o Projeto Ya'õ Etabêã. Essa política linguística do povo munduruku não deixa de constituir um de seus aspectos culturais de destaque no cronotopo da interculturalidade.

No que se refere a outros aspectos culturais, os munduruku da atualidade desenvolvem, anualmente, eventos culturais diversos. O principal deles é o Festival Cultural Munduruku (FECUM), que ocorre na semana dos povos indígenas, no mês de abril, desde 2002. Nesse festival, é desenvolvida uma série de atividades, tendo destaque as apresentações do *Atip Pag Pag* e do *Daydo* e as atividades de competição, tais como o futebol, arco e flecha, natação, cabo de guerra, canoagem e futsal. Também tem as competições artísticas: música, poema e artesanato. O evento normalmente encerra com as atrações musicais, que normalmente são bandas de música do beiradão que tocam até amanhecer. Esse evento implica, ainda, uma série de outras atividades durante o ano, pois para concorrer em alguma modalidade é necessário treino e aperfeiçoamento na modalidade para a qual o candidato vai concorrer. O FECUM atrai público de inúmeras localidades e de inúmeros municípios, incluindo a capital Manaus.

No campo artístico munduruku, além da arte tradicional munduruku (artesanato, arte, música, cerâmica), há também um fenômeno que não pode ser ignorado: o

surgimento de novas expressões artísticas da localidade, e uma delas é, sobretudo, o aparecimento de tecladistas e cantores do chamado “fornó do beiradão”. Esse é um estilo musical que tem atraído a atenção de muitos jovens, tanto que existem alguns tecladistas e cantores na aldeia Kwatá que encontra na música mais uma fonte de renda para ajudar a sustentar a família. Alguns desses artistas, não encontrando estímulos na aldeia, acabam indo para as sedes do município, ou mesmo para a capital Manaus, onde a ocorrência de contratos para apresentações musicais é maior.

Ainda sobre as músicas no cronotopo da interculturalidade, outro fenômeno a ser explorado é a influência das músicas de diversos estilos entre os jovens: o fornó; o brega; o arrocha; o bolero; o já citado “fornó do beiradão”; o funk, o boi-bumbá; a lambada; o sertanejo universitário; as músicas internacionais, entre outros estilos. Esses gostos musicais não podem ser ignorados no cotidiano dos jovens munduruku, pois as relações dialógicas estabelecidas a partir desses estilos musicais – materializados em atos enunciativos que contribuem para orientar a imaginação dos jovens – ajudam a tornar a vida dos jovens mais interessantes, partindo do ponto de vista dos próprios jovens, para quem a música pode servir para diversos fins: para lembrar de momentos emocionantes da vida; para dançar; para tentar esquecer momentos de angústia; para lembrar e relembrar de momentos de angústia, no caso de uma traição, por exemplo; enfim, para tornar a vida mais emocionante.

A relação dialógica entre a arte ocidental e a arte indígena acaba gerando atos responsivos que, também, merecem atenção, como músicas tradicionais ressignificadas em ritmos variados. A própria língua munduruku é mobilizada para compor músicas indígenas. Esses atos responsivos são mais evidentes no Festival Cultural Munduruku, quando são apresentados músicas e poemas ao público, ora em língua munduruku ora em língua portuguesa. Quando Ester Cardoso tinha força para andar e falar, era ela quem colaborava com as traduções das músicas e poemas do português para o munduruku. Agora, os que pretendem escrever músicas ou poemas na língua recorrem aos professores de língua munduruku da aldeia. Em certas ocasiões, os munduruku são convidados a apresentarem suas expressões culturais em outras localidades, como no Festival do Jaraqui, do Distrito de Canumã, que ocorre no mês de maio. O Festival do Jaraqui, atualmente, é o maior festival cultural do Rio Canumã. Antes, o maior festival cultural era o Festival Cultural Munduruku e Sateré-Mawé (FECMS), que passou a ser somente

Festival Cultural Munduruku (FECUM)<sup>52</sup>. O Festival do Jaraqui não é indígena, mas mobiliza os povos indígenas da região, tanto cultural quanto economicamente.

Muito do imaginário e do cotidiano do povo munduruku se dá em torno dos festejos da região. Há uma grande expectativa dos munduruku para as festas. Além das festas maiores, uma série de outros pequenos festejos são promovidos por famílias munduruku para comemorar algum evento singular: uma formatura (normalmente de conclusão do Ensino Médio ou de Ensino Superior), um aniversário, a festa em homenagem a algum santo. Sem dúvida, o povo munduruku é um povo apreciador de festejos, o que cria um ambiente de constante confraternização nas comunidades, com a utilização frequente de bebidas alcoólicas: do mais baixo teor alcoólico (cervejas) até o mais alto teor alcoólico (cachaças). As bebidas tradicionais fermentadas, como o tarubá e o caxiri são utilizadas em momentos de festivais culturais, mas não são utilizados no cotidiano. O grande problema é quando há uso excessivo de bebida alcoólica<sup>53</sup> a ponto de motivar violências entre os parentes munduruku.

Quando acontece algum tipo de violência na aldeia, o cacique geral é comunicado para que possa tomar providências em relação ao agressor. Nos últimos festivais da aldeia Kwatá, quando ocorria algum tipo de violência, principalmente violência física, o agressor, por ordem do cacique, e com aval da comunidade, era preso em baixo do palco do festival. Nesse local, além de não haver iluminação, é escuro e quente, com pouco mais de um metro de altura. É um tipo de cadeia para aqueles que ficam violentos nas festas e acabam “variando”, como dizem os comunitários. “Variar” é um signo ideológico que indica, no cronotopo das festas, a pessoa que não consegue controlar seu vício em bebidas alcoólicas. A prisão dos agressores nesse local serve de exemplo para os jovens e adultos não cometerem o mesmo tipo de ação violenta. Antes dessa prisão, o que havia era o *Pau dos porres*, que eram dois postes de madeira enfiados no centro da aldeia Kwatá, onde eram amarradas as pessoas que ficavam bêbadas e violentas.

No início de 2020, com o anúncio da pandemia de Covid-19, todos os festejos foram cancelados, bem como as atividades da educação escolar. A circulação dos munduruku entre as sedes dos municípios e as aldeias foi bastante reduzida. O isolamento social dos munduruku, em 2020 e em 2021, fez com que os remédios tradicionais do povo

---

<sup>52</sup> Como a pequena parcela de sateré-mawé que habita a Terra Indígena Kwatá-Laranjal raramente participava das festividades, os munduruku resolveram tirar, a partir de 2014, a designação sateré-mawé do nome do festival.

<sup>53</sup> Com menos recorrência, mas que gera maior preocupação entre os munduruku, já há a utilização, por parte de alguns jovens e adultos, de drogas ilícitas, tais como a maconha e até mesmo a cocaína.



fossem, mais do que em outros tempos, mobilizados como tentativa de resistência diante de um vírus que deixou a humanidade espantada com sua alta letalidade. Jambu, limão, mangarataia, andiroba, leite do amapá, saracura, sucuuba, entre outros remédios caseiros, foram utilizados. É muito comum encontrar um pé de limão plantado na casa de cada família da aldeia Kwatá. O limão é tão presente na alimentação dos munduruku quanto a farinha.

Mas os remédios tradicionais do povo dividem espaço com os remédios da cultura ocidental: estes receitados pelos médicos do Polo de Saúde Indígena Kwatá. Quando as enfermidades são leves: como dor de barriga, febre leve, dores na perna, é comum a utilização de remédios caseiros, mas em casos mais graves: como dor de cabeça intensa, ferrada de arraia, picada de cobra, malária etc., o paciente é atendido no Polo Base e, se for o caso, é encaminhado ao Hospital de Nova Olinda do Norte, e quando o caso é muito grave, o paciente é encaminhado a algum hospital de Manaus, como ocorreu com alguns pacientes que foram infectados com o vírus de Covid-19. Durante a pandemia, dois anciãos munduruku perderam a vida para esse vírus. Um desses pacientes chegou a ser internado no Hospital Delphina Abdel Aziz, mas veio a falecer<sup>54</sup>. O outro sequer teve a oportunidade de ser transferido para Manaus, vindo a falecer<sup>55</sup> no hospital de Nova Olinda do Norte. Essas foram as mortes por Covid-19 que tiveram confirmação, entre os munduruku da TI Kwatá-Laranjal. Alguns munduruku sentiram sintomas leves, como febre e perda de olfato e paladar, enquanto que outros chegaram a sentir falta de ar, mas não foi necessária a transferência para Manaus.

## **2.2 A educação escolar munduruku: do passado à atualidade**

Não se pode deixar de notar que a educação escolar munduruku é um cronotopo situado dentro do cronotopo maior da educação munduruku, sendo esta imprescindível para a existência daquela. Com efeito, a educação escolar munduruku, atualmente, faz parte da educação munduruku. Assim, os munduruku, sobretudo os jovens, dedicam parte significativa do seu tempo no cotidiano da escola, ora com expectativas para o futuro, ora sem expectativas. Daí que é necessário entender o que implica um projeto de educação escolar munduruku. A compreensão dessa implicação passa pela descrição dessa modalidade de educação dentro do contexto histórico, sociocultural e etnolinguístico em que ela é desenvolvida.

---

<sup>54</sup> Foi João Cardoso Munduruku, da Aldeia Fronteira, uma das aldeias da TI Kwatá-Laranjal, no Rio Canumã.

<sup>55</sup> Foi Raimundo Cardoso Munduruku (Agapito).

As principais fontes de informação que podem ajudar a compreender o surgimento da educação escolar entre os munduruku da TI Kwatá-Laranjal são as vozes ancestrais. Uma dessas vozes é a de Ester Cardoso, que consta na minha pesquisa de mestrado (CARDOSO, 2017), e a partir da qual pode se estabelecer inúmeras relações dialógicas com os cronotopos da educação munduruku e educação escolar munduruku.

Ester Cardoso era criança quando houve a primeira tentativa de se implantar uma educação escolar entre os munduruku dessa região, no início do século XX. Nesse período, segundo Ester Cardoso, os próprios munduruku resolveram contratar uma professora que pudesse ensinar os munduruku a falarem a língua portuguesa, pois a língua materna, ou primeira língua, era o munduruku. Como os munduruku já haviam tido bastante contato com os não indígenas, precisavam aprimorar as relações interculturais, e isso seria possível, principalmente, pelo domínio da língua portuguesa. Com a intenção de conseguirem uma professora de língua portuguesa e depois de algumas reuniões, os munduruku contrataram a professora Amélia para dar aulas para as crianças da aldeia Xadá<sup>56</sup>, por volta de 1931, a fim de que ensinasse o português oral e escrito. O recurso para pagar Amélia era dos próprios indígenas.

Depois que Amélia começou a dar suas aulas, logo os munduruku se decepcionaram com a atuação da professora, pois, após três meses na aldeia, a professora passou, inclusive, a proibir as crianças munduruku de falarem a sua língua étnica. O castigo para quem desobedecesse a ordem de Amélia era: ajoelhar no milho; ter a cabeça raspada; e tomar palmadas de palmatória. Logo os munduruku se decepcionaram com o procedimento utilizado por Amélia, então resolveram pedir para que ela fosse embora da região, pois ela não tinha paciência e mais maltratava as crianças do que ensinava. Mesmo tendo ido embora, certamente Amélia ajudou a fortalecer o preconceito em relação à língua munduruku como língua inferior, como gíria. Mas o que interessa é evidenciar a vontade e a necessidade que os munduruku desse período tinham em aprenderem o português, tanto falado quanto escrito, o que os levou a reivindicar uma professora, a primeira professora que se tem registro entre os munduruku da TI Kwatá-Laranjal.

Depois do incidente com Amélia, outra professora chegou na região. Essa sim conseguiu maior adesão entre os munduruku, pois não maltratava os alunos e tinha mais paciência do que Amélia. Ester Cardoso (CARDOSO, 2017, p. 79) não lembrou o nome dessa segunda professora, mas sim do nome de alguns estudantes desse período que

---

<sup>56</sup> A aldeia Xadá não existe mais.

aprenderam a ler e a escrever em português: Luís (irmão de Ester), Manoel Alves, João, Maria (irmã de Ester). Considero que a reivindicação de professoras para ensinar o português, nesse período, é a primeira iniciativa que marca a necessidade de uma educação escolar entre os munduruku da região. Depois desses episódios com as professoras, narradas por Ester Cardoso, há poucos registros conhecidos sobre a atuação dos professores na região. O único registro escrito que existe é o que consta em *Kwatá-Laranjal: história e reconquista da terra* (BELEZA, 2002, p. 73). Neste livro, é dedicada uma seção, de uma lauda apenas, para apresentar os primeiros professores da aldeia Kwatá, partindo do ano de 1942. O texto da seção, no entanto, se limita a destacar apenas os nomes dos professores e professoras e o período em que atuaram, mas não descreve como era o ensino, quais atividades realizavam com os alunos, qual a ênfase dada à língua munduruku, qual era o espaço em que as aulas eram ministradas. Interessa destacar que desde a professora Amélia até o final da década de 1980, apenas professores e professoras não indígenas atuaram entre os munduruku. Somente a partir da década de 1990 é que os munduruku passam a ter professores do próprio povo munduruku, isto é, “desde esse tempo todos os professores estão sendo pagos por conta do município de Borba, nenhum é mais civilizado, todos são filhos gerados aqui mesmo em Kwatá” (BELEZA *et al*, 2002, p. 73). Os professores referidos por Beleza *et al*, nesse período da década de 1990, não tinham nenhuma formação no magistério, ou no ensino superior, a não ser a formação de ensino médio básico.

Em relação à escola, a primeira a ser construída foi pela Funai, no final da década de 1960, na aldeia Kwatá. Nesse período, assim como a saúde, os recursos para a educação escolar indígena ficavam sob responsabilidade da Funai. Mas, a partir do Decreto N° 26, de 1991 – que atribuiu ao Ministério da Educação a competência para a coordenação das ações da educação escolar indígena – os planos para as construções das escolas municipais indígenas começaram a entrar nos projetos das prefeituras, pressionadas pelas demandas dos povos indígenas. No caso específico dos munduruku da TI Kwatá-Laranjal, as primeiras escolas municipais foram construídas somente a partir do início da década de 2010, cuja reivindicação se tornou mais evidente com as discussões sobre educação escolar indígena surgidas no âmbito do Projeto Kabia’ra, que iniciou em 1999 e terminou em 2004, um dos projetos do Programa Pirayawara.

O Projeto Kabia’ra foi o primeiro projeto de formação de professores munduruku para atuarem no magistério indígena – coordenado pela SEDUC/AM – e que resultou na formação de aproximadamente 60 (sessenta) professores e professoras. Grande parte

desses professores e professoras, atualmente, estão em atividade docente em alguma escola da T.I Kwatá-Laranjal, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Também cabe considerar que uma parte significativa desses professores já concluíram uma graduação, ou pela UEA ou pela UFAM. No caso da UEA, em 2014, cerca de quarenta docentes munduruku foram formados em Pedagogia Intercultural pelo Programa de Pedagogia Intercultural (PROIND)<sup>57</sup>. Quanto à UFAM, em 2018, por meio do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Munduruku, uma turma de 45 (quarenta e cinco) professores e professoras munduruku, tanto do Pará quanto do Amazonas, foram formados. Isto é, nas escolas indígenas, em 2021, já há um quantitativo significativo de professores com formação superior, o que até uma década atrás não havia. Assim como aumentou o número de professores com formação superior, também aumentou o número de escolas na TI Kwatá-Laranjal, conforme mostrado no quadro 1.

**Quadro 1 Distribuição de alunos, de professores e de pedagogos, por escola municipal indígena munduruku, da Terra Indígena Kwatá-Laranjal (2021).**

Nº	Escola	Aldeia	Rio	Nº de alunos
01	E. M. I. Judite Cardoso	Mamia	Mapia	48
02	E. M. I. Bom Jesus	Jandaira	Mapia	4
03	E. M. I. Boa Esperança	Terra Preta	Mapia	7
04	E. M. I. Glorioso Menino Deus	Pajura	Mapia	30
05	E. M. I. Santa Luzia	Açaizal	Mapia	11
06	E. M. I. São Sebastião	Fronteira	Canumã	139
07	E. M. I. Eduardo Nunes da Silva	Tiririca	Canumã	9
08	E. M. I. São Luiz	Makambira	Canumã	10
09	E. M. I. Pusuru	Apui	Canumã	8
10	E. M. I. Kasopta I	Kwatá	Canumã	92
11	E. M. I. Kasopta II	Cajual	Canumã	28
12	E. M. I. Cel. Jorge Teirxeira	Aru	Canumã	44
13	E. M. I. Malocão	Jutaí	Canumã	13
14	E. M. I. Aximã	Juvenal	Canumã	9
15	E. M. I. São Raimundo	Bom Intento	Canumã	3
16	E. M. I. Axiwa'a	Niterói	Canumã	23
17	E. M. I. Parawá	Parawá	Canumã	29
18	E. M. I. Cafezal	Cafezal	Canumã	4
19	E. M. I. Xirara	Tartaruginha	Canumã	37
20	E. M. I. União do Kayawé	Kayawé	Canumã	40
21	E. M. I. Sauru	Sauru	Canumã	42
22	E. M. I. Kabin	Santo Antônio	Canumã	7
23	E. M. I. Warura	Cobras	Canumã	30
24	E. M. I. Pajé Raimundo Moreira	Mucajá	Mari-Mari	191
25	E. M. I. São Francisco	Vila Nova	Mari-Mari	64

<sup>57</sup> Adria Souza e Célia Bettiol (2016) apresentam as experiências docentes vividas nesse programa.

26	E. M. I. Novo Oriente	Vila Batista	Mari-Mari	101
27	E. M. I. Albino Nascimento	Laguinho	Mari-Mari	8
28	E. M. I. Santa Maria	Varre-Vento	Mari-Mari	26
29	E. M. I. Santa Maria	Sorval	Mari-Mari	63
30	E. M. I. Gilberto Pinto Figueiredo	Laranjal	Mari-Mari	41
31	E. M. I. Sabaha' Apat	Jacaré	Mari-Mari	12
32	E. M. I. Ypi Pak Pak	Terra Vermelha	Mari-Mari	13
33	E. M. I. Arematxa	Cacoal	Mari-Mari	11
34	E. M. I. Nova Esperança	Nova Esperança	Mari-Mari	12
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>				<b>1.209</b>
<b>TOTAL DE PROFESSORES</b>				<b>52</b>
<b>TOTAL DE PEDAGOGOS</b>				<b>1</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Município de Borba (2021).

Como é possível observar no quadro 1, já existem 34 escolas municipais na T.I Kwatá-Laranjal. Cinco delas estão localizadas no Rio Mapiá, dezoito estão no Rio Canumã e onze estão no Rio Mari-Mari. Estão distribuídos, nessas 34 escolas, um quantitativo de 52 docentes, cuja maioria é indígena, sendo 32 professores e 21 professoras. Releva destacar, ainda, que, dos 53 docentes, 28 são efetivos, e 24 não são efetivos. Existe apenas um pedagogo para atender todas as escolas municipais da T.I Kwatá-Laranjal. Além de alunos, professores e um pedagogo, as escolas municipais também contam com funcionários terceirizados, muito importantes para a educação escolar indígena munduruku, tais como o catraieiro, a merendeira e o auxiliar de serviços gerais. Embora não seja o ideal, normalmente o auxiliar de serviços gerais também exerce o papel de merendeira, ou merendeiro, com ocorre na E. M. I Kasopta I.

Pelo Rio Canumã, A E. M. I. Kasopta<sup>58</sup> I foi a primeira escola municipal a ser construída entre os munduruku, e é uma das principais a encaminhar os alunos que terminam o 5º Ano do Ensino Fundamental para a Escola Ester Cardoso, única escola de Ensino Médio dos munduruku do Rio Canumã. A respeito da E. M. I. Kasopta, Romy Cabral (2005, p. 60) apresenta interessantes relatos, de algumas professoras, referentes às condições estruturais da escola em seus primeiros anos como escola municipal.

A estrutura física da escola Kasopta I consiste de prédio em madeira, alicerce em alvenaria e telhado de amianto. Nesta têm duas salas de aula e um quartinho reservado para depósito.

A escola, enquanto espaço que propicia conhecimento, e que deveria ser um local arejado e motivador de aprendizagens, se apresenta em péssimas condições. Quando chove, molha mais dentro do que fora. As carteiras estão quase todas quebradas e o material didático apropriado para o fazer pedagógico é quase nulo. As paredes estão deterioradas pelo tempo, comidas por cupins e formigas; são paredes constantemente úmidas. As janelas não fecham mais.

<sup>58</sup> Nesta escola, em 2021, funcionam o maternal, o Pré I, o Pré II, o 1º, o 2º, o 3º, o 4º e o 5º Ano do Ensino Fundamental.

Segundo a professora Joseane (suplente de Rosana), a escola estaria em estado pior se não fosse a ajuda de seu **Agapito (seu pai)**<sup>59</sup> que, das sobras de madeira que foram retiradas do centro social (quando este foi reformado), fez bancos para que as crianças pudessem sentar. Do contrário, estariam sentando no chão.

O que o relato apresentado por Romy Cabral indica é a condição precária das primeiras escolas indígenas da aldeia Kwatá, nas quais sequer havia cadeiras em boas condições de uso. Os próprios comunitários tinham que improvisar bancos de madeira para que os estudantes pudessem sentar, como foi o caso de seu Agapito, citado no início desde capítulo. E em relação ao “material didático apropriado para o fazer pedagógico ser quase nulo”, mesmo tendo passado quase duas décadas, a situação continua precária, pois não há materiais que possam dar suporte adequado aos professores, com conteúdos referentes à língua, à história e à cultura do povo munduruku. No caso da escola Kasopta I, embora, atualmente, embora esteja construída toda em alvenaria, ainda faltam materiais na escola: cadeiras, lousas, projetores, computadores e outros materiais que possam ajudar o professor a dar uma aula com condições adequadas e que atendam às necessidades dos estudantes.

Apesar de os munduruku já contarem com 34 escolas municipais, muitas dessas escolas estão na mesma situação da E. M. I Kasopta I, em seus primeiros anos como escola municipal. Há escola que possui apenas três alunos, como é o caso da E. M. I. São Raimundo, da aldeia Bom Intento. Desses três alunos, dois são do 3º Ano e um é do 5º Ano. A respeito dessa situação, seria muito importante uma investigação sobre o funcionamento de cada uma dessas escolas. O que me limito a dizer sobre as escolas municipais é que existem escolas situadas em aldeias muito distantes, e que não seria viável para os estudantes o deslocamento até as aldeias maiores, daí que a Secretaria Municipal de Educação acaba disponibilizando um professor para essas escolas distantes.

Em relação à E. M. I. São Sebastião, é a escola com maior quantidade de alunos, pelo Rio Canumã. Fica localizada na aldeia Fronteira, situada em frente à aldeia Kwatá, cujo tempo de viagem de uma aldeia para outra leva em torno de doze minutos em uma voadeira de motor 15 HP, ou vinte minutos, em média, em um rabeta. Alguns professores residentes na aldeia Kwatá atravessam todos os dias para ministrarem aulas na E. M. I. São Sebastião, enquanto outros já residem na aldeia Fronteira. Os professores da aldeia Kwatá que atravessam todos os dias para ministrarem aulas na Escola São Sebastião compram combustível com recurso próprio, o que constitui apenas umas das inúmeras

---

<sup>59</sup> Grifo meu.

dificuldades enfrentadas por esses professores no dia a dia da vivência escolar. Além disso, a Escola São Sebastião é a única do Rio Canumã que também oferece o 6º, o 7º, o 8º e o 9º Ano do Ensino Fundamental.

Quanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA), apenas duas escolas municipais oferecem essa modalidade de educação escolar: a E. M. I Glorioso Menino Deus (aldeia Pajurá) e a E. M. I. Santa Maria (aldeia Varre-Vento). A primeira escola conta, em 2021, com onze alunos matriculados, enquanto que a segunda conta com dois alunos matriculados na EJA. Cabe destacar que ainda há, na T.I Kwatá-Laranjal, um número substancial de munduruku adultos que não concluíram sequer o Ensino Fundamental. É comum pais e mães de família iniciarem alguma série do Ensino Fundamental e desistirem ao longo do ano. Alguns desistem por não conseguirem conciliar os afazeres domésticos com as atividades escolares, outros não conseguem se adaptar ao ambiente escolar.

A respeito das escolas estaduais indígenas da T.I Kwatá-Laranjal, há apenas duas, conforme demonstrado no quadro 2.

**Quadro 2 Distribuição de alunos e de professores, por escola estadual indígena munduruku, da Terra Indígena Kwatá-Laranjal (2021).**

Nº	Escola	Aldeia	Rio	Nº de alunos	Nº de professores
01	E. E. I. Ester Caldeira Cardoso	Kwatá	Canumã	270	23
02	E. E. I. do Laranjal	Laranjal	Mari-Mari	XX	XX <sup>60</sup>
<b>TOTAL</b>				<b>270</b>	<b>23</b>

Fonte: Secretaria de Estado de Educação e Desporto (2021).

Essas escolas, inicialmente, foram construídas como espaços anexos de outras escolas localizadas na sede do município de Borba, tendo conquistado a autonomia alguns anos mais tarde. Isto é, essas escolas passaram a ser escolas estaduais, e não mais anexos de outras escolas. Entretanto, esses espaços anexos ainda existem, mas agora são anexos das escolas estaduais indígenas, como é o caso das escolas das aldeias Aru, Saurú e Niteroi, no Rio Canumã, as quais são anexos da E. E. I. Ester Caldeira Cardoso. Na aldeia Mucajá, também fica localizado um espaço escolar anexo da E. E. I do Laranjal, ambas no Rio Mari-Mari. Assim, essas duas escolas estaduais indígenas são as únicas da T.I Kwatá-Laranjal, cada qual com suas extensões anexas.

<sup>60</sup> Apesar de solicitados, esses dados não foram fornecidos pelo gestor da escola.

Essas escolas funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno, a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental indígena até o 3º Ano do Ensino Médio indígena. Há também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, as escolas contam com o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, popularmente conhecido, pelos munduruku, como “ensino tecnológico”, sendo oferecido o Ensino Fundamental não indígena, o Ensino Médio não indígena e a EJA não indígenas pelo ensino tecnológico. O ensino tecnológico – não indígena – funciona no período da noite, sendo reservado os turnos matutino e vespertino para a modalidade de Educação Escolar Indígena. No caso do ensino tecnológico, uma das grandes dificuldades é a interrupção constante das aulas por conta das frequentes quedas de energia nas aldeias, ocasionadas, normalmente, por fortes temporais, que podem derrubar postes que levam a fiação às aldeias. O Ensino Fundamental não indígena, o Ensino Médio não indígena e a EJA não serão aprofundados nesta tese, apenas a modalidade de Educação Escolar Indígena.

Os dados do quadro 2 são dos alunos de todas as modalidades de ensino que constam no sistema da SEDUC como matriculados. É importante considerar que existem alunos que não frequentam as aulas. Essa falta de frequência é mais comum na EJA, pois nessa modalidade estão matriculados pais e mães de família que precisam cuidar dos filhos, caçar, pescar e cuidar da roça, daí que por conta dessas atividades, acabam tendo que desistir de estudar.

Quanto aos professores e professoras das escolas estaduais munduruku, grande parte também atua nas escolas municipais, normalmente com uma carga de vinte horas por escola. Nas escolas estaduais, a grande maioria tem formação superior, ou pelo Curso de Pedagogia Intercultural (UEA) ou pelo Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Munduruku (UFAM), além de terem tido a formação pelo Projeto Kabia’ra. Poucos são aqueles que têm apenas o Ensino Médio completo, mas ainda há. E vale destacar que existem professores que têm apenas o Ensino Médio completo, mas que estão cursando alguma graduação, ora particular, ora pública. Conforme diálogo que estabeleci com esses professores, um me relatou, em agosto de 2021, que estava fazendo um curso de Educação Física por uma universidade particular, via mediação tecnológica. Outro professor tinha iniciado uma graduação, mas a pessoa que foi à aldeia Kwatá oferecer o curso recebeu a primeira parcela das mensalidades, mas depois não apareceu mais na aldeia, conforme relatado por umas das enunciadoras desta pesquisa, mãe do professor que tinha sofrido o golpe.



Em se tratando especificamente da modalidade de Educação Escolar Indígena, tanto a E. E. I. Ester Caldeira Cardoso quanto a E. E. I. do Laranjal ainda estão com seus Projetos Político-Pedagógicos em desenvolvimento. Os PPPs das escolas estaduais indígenas já vêm sendo reivindicados desde quando elas foram construídas, mas tais reivindicações ganharam mais força quando essas escolas passaram a ter autonomia enquanto escolas estaduais. A partir de então, os textos dos PPPs vêm sendo desenvolvidos – sobretudo pelos professores, com apoio da Gerência de Educação Escolar Indígena – orientados pelas Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígena do Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio (MCIR), documento que está assentado na ideia de uma escola diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, conforme consta logo no início do documento (p. 11). No quadro 3 e 4 é possível visualizar como os componentes curriculares estão organizados nas áreas do conhecimento.

**Quadro 3 Organização dos componentes curriculares da Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental, de 1º ao 9º Ano.**

Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		Carga Horária Total
		AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HÁ	AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HÁ	
Linguagens	Língua Indígena	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1.440
	Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1.440
	Arte, Cultura e Mitologia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
	L. Estrangeira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	80	2	80	2	80	2	80
	Práticas Corporais e Esportivas	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
Matemática	Matemática e Conhecimentos Tradicionais	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1.440
Ciências da Natureza	Ciências e Saberes Indígenas	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	520
Ciências Humanas	História e Historiografia Indígena	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	520
	Geografia e Contextos Locais	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	520
	Formas Próprias de Educar: oralidade, Trabalho, lazer e Expressões Culturais.	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
<b>TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA</b>		<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>8000</b>

Legenda: AS quer dizer aulas semanais; HA quer dizer horas anuais.

Fonte: adaptação do autor a partir das MCIR.

**Quadro 4 Organização dos componentes curriculares da Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Médio, de 1º ao 3º Ano.**

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO		2º ANO		3º ANO		CARGA HORÁRIA TOTAL
		AS	HA	AS	HA	AS	HÁ	
Linguagens	Língua Indígena	3	120	3	120	3	120	360
	Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais	3	120	3	120	3	120	360

	Arte, Cultura e Mitologia	1	40	1	40	1	40	120
	L.Estrangeira	1	40	1	40	1	40	120
	Práticas Corporais e Esportivas	1	40	1	40	1	40	120
Matemática	Matemática e Conhecimentos Tradicionais	3	120	3	120	3	120	360
Ciências da Natureza	Biologia e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
	Física e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
	Química e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
Ciências Humanas	História e Historiografia Indígena	1	40	1	40	1	40	120
	Geografia e Contextos Locais	1	40	1	40	1	40	120
	Sociologia e Estudos Específicos	1	40	1	40	1	40	120
	Filosofia e Interfaces Culturais	1	40	1	40	1	40	120
Formas Próprias de Educar:oralidade, trabalho, lazer e expressões culturais	2	80	2	80	2	80	240	
Direitos Indígenas	1	40	1	40	1	40	120	
<b>TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA</b>		<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>3000</b>
<b>Legenda: AS quer dizer aulas semanais; HA quer dizer horas anuais.</b>								

**Fonte:** adaptação a partir das MCIR.

É com base nessa organização dos componentes curriculares, por área do conhecimento, que a educação escolar munduruku está sendo desenvolvida na T. I Kwatá-Laranjal, desde 2016, quando as duas escolas estaduais indígenas da região adotaram as MCIR, a qual passou a ser oficializada em 2014, no Amazonas, a partir da Resolução nº 02/2014, do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/AM), da SEDUC. A partir da oficialização das MCIR, as escolas indígenas que foram conquistando autonomia, no Amazonas, passaram a adotar as MCIR, como ocorreu com a E. E. I Ester Caldeira Cardoso e com a E. E. I. do Laranjal.

As Matrizes Curriculares Interculturais são uma conquista dos povos indígenas do Amazonas, resultado de décadas de reivindicação de uma educação escolar que atendesse às necessidades e especificidades dos povos indígenas. E amparados pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996 (LDB), e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução nº 5/2012), os povos indígenas conquistaram o direito de desenvolverem uma educação escolar indígena voltada para sua realidade. Não se pode deixar de creditar ao movimento indígena organizado, de modo geral, sua grande importância na conquista dos dispositivos jurídicos que amparam as matrizes curriculares indígenas, como é o caso das MCIR<sup>61</sup>.

Conforme pode ser visualizado nos quadros 3 e 4, cada área de conhecimento está dividida em componentes curriculares, os quais foram planejados para atender às realidades de cada povo indígena. Vale destacar, ainda, a divisão em áreas do conhecimento e em componentes curriculares, com a distribuição de uma carga horária por componente curricular, ainda segue os mesmos padrões da educação escolar

<sup>61</sup> O movimento indígena organizado é citado apenas uma vez ao longo de todo o texto das MCIR.

ocidental. Essa divisão, a meu ver, não implica em relações dialógicas estigmatizantes, pois o que importa é a maneira pela qual esses componentes curriculares estão sendo desenvolvidos nas aulas.

Em relação ao quadro 3, que diz respeito ao Ensino Fundamental, há quatro áreas do conhecimento e um total de dez componentes curriculares. Nesse quadro, Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais também constitui um componente curricular. Quanto ao quadro 4, que diz respeito ao Ensino Médio, há quatro áreas do conhecimento e quinze componentes curriculares, cinco componentes a mais do que há no Ensino Fundamental. Como é possível observar nos dois quadros, as únicas áreas do conhecimento que tem os mesmos componentes são a área de Linguagens e a área de Matemática. E é justamente na área de Linguagens que esta tese centra sua atenção, pois os cinco componentes curriculares que compõem a área de Linguagens precisam ser explorados enquanto partes constitutivas de um campo de estudo: o currículo de linguagens. No caso desta tese, tal estudo está circunscrito ao cronotopo da E. E. I. Ester Caldeira Cardoso, a partir do qual o currículo de linguagens da educação escolar munduruku será apresentado e analisado. O estudo aprofundado das outras áreas do conhecimento cabe aos estudiosos de cada área.

Antes do escrutínio do currículo de linguagens, é necessário entender qual a estrutura escolar em que esse currículo está sendo desenvolvido, o que implica a apresentação da E. E. I. Ester Caldeira Cardoso, sua organização pedagógica e suas condições de funcionamento. Entender esse funcionamento é importante para o diagnóstico das condições de desenvolvimento do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, de maneira que se possa pensar em possíveis alternativas para o aprimoramento desse currículo, pois o currículo não tem como base apenas os componentes curriculares, mas, sobretudo, as condições de realização desse currículo.

### **2.3 A Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso: espaço, gestão escolar e organização do trabalho pedagógico**

O meu contato com a E. E. I. Ester Caldeira Cardoso remonta ao período de sua criação e construção, em 2011. Nesse ano, eu tinha entrado na graduação em Letras, na UEA, e, desde então, venho acompanhando as atividades da Escola Ester Cardoso. Nas minhas constantes visitas à aldeia Kwatá, ficava hospedado, na maioria das vezes, na

casa<sup>62</sup> da minha avó Ester Cardoso, que fica localizada na frente da escola que leva seu nome, conforme as figuras 1 e 2, do Capítulo I desta tese. Esse meu contato constante com a Escola Ester Cardoso implica, também, o contato com a gestão da escola, com os professores e com os alunos. Esse contato significativo com o cronotopo da Escola Ester Cardoso me rendeu importantes anotações e documentações, que considero constituir uma etnografia dialógica, conforme a perspectiva de James Clifford (2008, p. 42), inspirada em Bakhtin. Isto é, esta etnografia dialógica que utilizo como técnica não é uma etnografia da escola, mas uma etnografia com a escola. E é com essa autoridade etnográfica que passo a descrever o cronotopo da Escola Ester Cardoso, mas farei isso a partir de um recorte temporal, partindo das observações que fiz durante a minha última viagem à aldeia, em dezembro de 2019, antes da pandemia de Covid-19. Em dezembro desse ano de 2019, eu já tinha entrado no doutorado, concluído as disciplinas Educação, Cultura e Desafios Amazônicos e Seminário Avançado de Pesquisa. Além disso, também já tinha estabelecido um cronograma de visitas à aldeia.

Em dezembro de 2019, nos dias 7, 8, 9, 10 e 11, participei do Curso de Língua Munduruku, ocasião em que realizei observações importantes quanto à estrutura da Escola Ester Cardoso e quanto às suas políticas curriculares, pois o curso ocorreu no espaço da Escola Ester Cardoso, e eu participava não apenas como integrante do projeto, mas como um pesquisador do currículo de linguagens. Foi nessa visita que consegui obter alguns documentos interessantes, como as atas de reuniões da escola, alguns planos de aula de professores e algumas atividades dos alunos, da área de linguagens. Em 2021, nas entrevistas<sup>63</sup> com a gestora da escola, ela me atualizou sobre o cronotopo da escola e me forneceu os dados escolares do ano de 2021, que foi dividido em dois semestres, ou dois anos letivos. O primeiro semestre foi referente ao ano letivo de 2020 e o segundo semestre foi referente ao ano letivo de 2021. Portanto, os dados da Escola Ester Cardoso apresentados nesta seção são referentes ao segundo semestre de 2021, sobretudo consoante ao quadro de professores e de alunos.

Em relação à estrutura física da Escola Ester Cardoso, seu prédio possui seis salas de aula, um banheiro masculino, um banheiro feminino, uma cozinha, uma secretaria e um depósito. Todas as salas, incluindo a secretaria, possuem condicionadores de ar. Cada

---

<sup>62</sup> Essa casa de Ester Cardoso foi construída num período muito anterior à construção da Escola Ester Cardoso.

<sup>63</sup> As entrevistas foram realizadas em meados de 2021, pela plataforma do Google Meet. Os dados escolares, tais como o quadro de carga horária dos professores, a relação de alunos e o Projeto Político-Pedagógico com as últimas atualizações, foram enviados por e-mail e por WhatsApp.

sala de aula tem uma numeração, que vai de 1 a 6. A sala 1 funciona como biblioteca e sala de professores. A escola não possui um profissional para cuidar do acervo da biblioteca, ficando essa responsabilidade com a gestora e com os professores da escola. Da sala 2 à sala 6 há quadros brancos, uma mesa do professor e carteiras. As salas 2, 3 e 6 são equipadas com armário para guardar os equipamentos do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, que funciona somente no turno noturno. A escola também é equipada com uma rede de internet para o Ensino Tecnológico.

A escola foi construída com um piso de alvenaria e o restante em madeira com paredes duplas, ficando um espaço de mais ou menos dez centímetros entre a parede externa e a parede interna. Nesses espaços, acabam entrando morcegos, ocasionando mau cheiro nas salas. A última reforma que ocorreu na escola foi em fevereiro de 2019, mas tal reforma foi limitada a uma pintura e a alguns reparos no sistema de encanação de esgoto da escola. Outras estruturas ficaram sem reparo, como o telhado, que já possuía inúmeros vazamentos. Esses vazamentos acabam atingindo o sistema de iluminação da escola, queimando as lâmpadas fluorescentes constantemente. Nesses casos, é comum a gestora e os professores fazerem cotas com recurso próprio para comprarem ora lâmpadas, ora outros materiais de que a escola precisa.

Em relação aos equipamentos, a escola possui um bebedouro, um freezer para armazenar os alimentos da merenda escolar, o computador da secretaria, duas impressoras que ficam na secretaria à disposição dos professores e da comunidade, três monitores e três moldens do Ensino Tecnológico, mas não dispõe de nenhum notebook, nem projetor. A campainha era um pedaço de ferro que ficava pendurado na cozinha, e era acionada na hora da troca de tempo de aula dos professores e na hora do recreio. A escola possuía, ainda, um gerador de energia, mas este está com problemas e sem previsão de reparo. Esse gerador ajudava a fornecer energia no turno noturno da escola, pois as aulas da noite, que são as aulas do Ensino Tecnológico, só são possíveis com energia.

Quanto aos funcionários responsáveis pelos transportes de alunos e pelos serviços gerais, a escola conta com quatro catraieiros e dois auxiliares de serviços gerais. Todos funcionários contratados por empresas terceirizadas da SEDUC. Um desses auxiliares é cedido da Prefeitura de Borba para a Escola Ester Cardoso. Esses auxiliares, além de cuidarem da limpeza da escola, com frequência ajudam no preparo da merenda, pois a escola não dispõe de merendeiras. Há ainda, um secretário, mas este fica lotado na sede do município de Borba, na Coordenação da SEDUC, ou seja, não trabalha lá na escola diretamente.

Em 2021, a Escola Ester Cardoso contava com três anexos: um anexo na aldeia Arú, um anexo na aldeia Niterói e um anexo na aldeia Saurú. O anexo da aldeia Arú possuía três turmas: 1º, 2º e 3º do Ensino Médio. Quanto ao anexo da aldeia Niterói, funcionava uma turma de 6º Ano do Ensino Fundamental. Já no anexo da aldeia Saurú, também funcionava uma turma de 6º Ano. Em relação a esses dois últimos anexos, Niterói e Saurú, passaram a funcionar no segundo semestre de 2021, isto é, no ano letivo de 2021. Nesse caso, as duas turmas de 6º Ano foram criadas, mas não havia professores nesses anexos. Na primeira quinzena de outubro de 2021, conforme relato da gestora<sup>64</sup>, um técnico da Gerência de Educação Escola Indígena fez uma visita a esses anexos onde não há professores. O objetivo da visita foi tentar solucionar o problema da não realização das aulas, sobretudo por falta de professores.

Quanto à gestora da Escola Ester Cardoso, é do povo munduruku, da aldeia Kwatá, e tem formação em Administração (2008-2012), pela UEA, com especialização em Gestão Pública (2018-2019), também pela UEA. No sistema da SEDUC, a gestora está lotada na categoria: assessor de gestão de escola indígena – conforme consta no contracheque – e não como diretora, pois para entrar na categoria de diretora, é necessário ser efetiva como professora da rede de ensino da SEDUC, o que não é o caso da gestora, cuja nomeação por contrato temporário se deu em 01 de abril de 2019, sendo a segunda gestora da Escola Ester Cardoso.

A respeito do quadro de professores, há vinte e três docentes, sendo onze professoras e doze professores. Cinco desses professores ministram aulas no anexo da Escola Ester Cardoso, localizado na aldeia Arú. Tais professores são moradores da própria aldeia Arú. Os dois outros anexos, da aldeia Saurú e da aldeia Niterói, como já foi situado, não têm professores, mesmo o anexo da aldeia Saurú tendo um quantitativo de 10 alunos e o anexo da aldeia Niterói um quantitativo de 15 alunos. Excetuando os cinco professores da aldeia Arú, todos os outros professores ministram aulas na aldeia Kwatá.

Dos vinte e três docentes da Escola Ester Cardoso, apenas dois são efetivos, numa carga de vinte horas semanais. Das vinte e quatro vagas oferecidas para professor da

---

<sup>64</sup> Essas informações foram relatadas a mim pela gestora da Escola Ester Cardoso, no mês de outubro de 2021, quando esta veio a Manaus, nas férias, para fazer alguns exames neurológicos pelo plano de saúde a que tem direito, devido às suas fortes dores de cabeça. A propósito do plano de saúde, tanto a gestora quanto os professores têm direito a esse plano, pelo sistema de saúde do Grupo Hapvida, por serem servidores da SEDUC, mas poucos professores recorrem a esse plano, sobretudo por conta da dificuldade de acesso a esse sistema de saúde, em que todas as unidades estão localizadas na capital Manaus.

Educação Escolar Indígena<sup>65</sup> do município de Borba, pelo Edital N° 03/2018, apenas um professor conseguiu passar nesse concurso, e este professor<sup>66</sup>, da aldeia Kwatá, está lotado na Escola Ester Cardoso, com uma carga de 20 horas. O outro professor efetivo, da aldeia Arú, passou pelo Edital N° 01/2018, pelo projeto Ensino Presencial com Mediação Tecnológica. Apesar deste último ser professor<sup>67</sup> do Ensino Tecnológico, ele também ministra aula dos componentes das Matrizes Curriculares Interculturais. Interessa destacar que, na Escola Ester Cardoso, há três vagas, no turno noturno, para professor do Ensino Tecnológico, as quais são preenchidas, comumente, pelos próprios professores da escola, que têm suas cargas horárias dobradas<sup>68</sup>. A grande maioria dos professores são celetistas, isto é, vinte e um professores passaram pelo Processo Seletivo Simplificado para Área Indígena, conforme o Edital N° 003 – 2019/2020.

No que diz respeito à formação dos vinte e três professores da Escola Ester Cardoso, a maioria tem ensino superior completo, com a exceção de três, os quais possuem apenas o Ensino Médio<sup>69</sup> completo. Dez professores têm formação pelo Projeto Kabia'ra, do Programa Pirayawara. Treze professores têm formação pelo Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Munduruku, da UFAM, dos quais apenas três não tiveram formação pelo Projeto Kabia'ra. Três professores têm formação pelo Programa de Pedagogia Intercultural (PROIND), da UEA. Vale destacar que um dos professores, além da formação pelo Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Munduruku, também tem formação em Biologia pela Universidade de Brasília (UnB). Outro professor, do Arú, é formado em Geografia pelo curso regular, da UEA. Nesse sentido, o quadro de professores da Escola Ester Cardoso é composto por vinte professores com formação superior e três com Ensino Médio. Desses vinte e três professores, apenas uma não é indígena, isto é, 95,65% são professores indígenas e apenas 4,34% são professores não indígenas. Antes da formação superior, a maioria desses professores era contratada na categoria de licenciatura curta, agora, com ensino superior completo, a maioria passa a ser contratada na categoria de licenciatura plena.

---

<sup>65</sup> No Edital 03/2018, a Educação Escolar Indígena é designada de Ensino Indígena.

<sup>66</sup> Tal professor, no ano letivo de 2021, ministrou o componente curricular Matemática e Conhecimentos Tradicionais, e também preencheu uma carga de vinte horas no Ensino Tecnológico.

<sup>67</sup> Tal professor, no ano letivo de 2021, ministrou os componentes curriculares Filosofia e Interfaces Culturais, Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais e Direitos Indígenas.

<sup>68</sup> A ocupação das vagas do Ensino Tecnológico é decidida em reunião entre professores e gestora da escola.

<sup>69</sup> A única professora não indígena da Escola Ester Cardoso está entre esses três que possuem apenas o Ensino Médio. Esta professora é graduanda do Curso de Pedagogia, da UEA, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

Em relação ao quantitativo de discentes da Escola Ester Cardoso, a partir das relações dos alunos fornecidas pela gestão da escola, foi possível montar um quadro ilustrativo, no qual consta o nível e a modalidade de ensino, as turmas, o número e o sexo dos alunos que estudaram no ano letivo de 2021. O número de alunos matriculados não significa que todos frequentaram as aulas. Também vale ressaltar que havia alunos que estavam frequentando as aulas, mas que ainda não apareciam no sistema até a data do dia 18 de outubro de 2021, quando foram emitidas as relações de alunos pelo secretário da Escola Ester Cardoso. Conforme pude verificar<sup>70</sup>, todos os alunos da Escola Ester Cardoso são indígenas munduruku, não havendo, portanto, alunos não indígenas. Uma das características que resolvi inserir no quadro foi o sexo, para verificar se o número de alunos e de alunas que estudaram se distanciam significativamente e se pode haver alguma razão ou não para esse distanciamento.

**Quadro 5 Quadro de alunos da Escola Ester Cardoso do ano letivo de 2021, adaptado pelo autor da pesquisa a partir da relação de alunos da escola.**

QUADRO DE ALUNOS DA ESCOLA ESTER CARDOSO - 2021					
Nível/ Modalidade	Turmas	Turno	Nº de Alunos	Sexo	
				Masc.	Femin.
Ensino Fundamental Indígena	6º Ano (Anexo	Vespertino	13	7	6
	6º Ano (Anexo Saurú)	Vespertino	7	5	2
	6º Ano	Matutino	18	10	8
	7º Ano	Matutino	28	15	13
	7º Ano	Matutino	23	15	8
	8º Ano	Matutino	31	19	12
	9º Ano	Vespertino	29	18	11
Ensino Médio Indígena	1º Ano (Anexo Arú)	Noturno	7	2	5
	2º Ano (Anexo Arú)	Noturno	13	8	5
	3º Ano (Anexo Arú)	Noturno	10	4	6
	1º Ano	Vespertino	14	7	7
	2º Ano	Vespertino	20	11	9
	3º Ano	Vespertino	11	6	5
EJA	6º Etapa	Noturno	4	3	1
	8º Etapa	Noturno	5	5	0
Ensino Médio Téc	1º Ano	Noturno	8	6	2
	2º Ano	Noturno	10	3	7

<sup>70</sup> Essa verificação foi realizada em reunião com a gestora da Escola Ester Cardoso, na segunda metade de outubro de 2021, quando esta veio a Manaus, nas suas férias, para tratar da saúde e de alguns assuntos da Escola Ester Cardoso, um dos quais foi a prestação de contas da Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC). Eu mesmo acompanhei a gestora e o filho do cacique até a sede da Seduc, na manhã do dia 19 de outubro de 2021. Nesse mesmo período, o cacique dos munduruku, pelo Rio Canumã, Manoel Cardoso, sua mulher e seu filho estavam passando uma temporada na minha casa, aguardando uma cirurgia ocular que deveria ser realizada no cacique.



	3º Ano	Noturno	19	13	6
<b>Total</b>			<b>270</b>	<b>157</b>	<b>113</b>

**Fonte:** adaptação, pelo autor, a partir dos dados fornecidos pela Escola Ester Cardoso.

Antes de ser inserido no texto da tese, o quadro 5 foi mostrado à gestora da escola para que fizesse uma avaliação sobre esses dados. Após a gestora confirmar a correção dos dados, realizei outra entrevista com a gestora a fim de discutirmos a situação de cada turma e de cada aluno. Portanto, a descrição e análise que faço desse quadro está baseada, também, nos relatos da gestora da escola, que demonstrou conhecer a realidade de quase todos os alunos e suas dificuldades. E esse conhecimento a respeito dos alunos é compreensivo por conta de o quantitativo de alunos não ser tão grande quando comparado com o quantitativo de alunos das escolas das sedes dos municípios. Outro fator que facilita a compreensão da realidade de cada aluno é o fato de a gestora da escola ter algum grau de parentesco com a grande maioria dos estudantes da Escola Ester Cardoso, muitos dos quais são sobrinhos e sobrinhas, primas e primas, tios e tias da gestora<sup>71</sup>.

Como é possível observar no quadro 5 – com exceção dos anexos<sup>72</sup> – no turno matutino funcionaram quatro turmas de Ensino Fundamental Indígena: uma de 6º Ano, duas de 7º Ano e uma de 8º Ano. No 6º Ano, Turma 1, todos os 18 estudantes matriculados<sup>73</sup> concluíram a série. No 7º Ano, Turma 1, dos 28 estudantes<sup>74</sup>, apenas um desistiu. O motivo dessa desistência foi a mudança para a aldeia Niterói. No 7º Ano, Turma 2, dos 18 alunos matriculados<sup>75</sup>, apenas um desistiu e um foi diagnosticado com transtorno mental, conforme laudo<sup>76</sup> que constava na escola. No 8º Ano, Turma 1, dos 31 alunos matriculados<sup>77</sup>, todos concluíram a série, sendo que um tinha algum tipo de transtorno mental, conforme relatou a gestora, mas cujo laudo não foi entregue à escola. A respeito desses dois estudantes com transtornos mentais<sup>78</sup>, a gestora informou que não há um atendimento especializado, mas que seria importante que houvesse profissionais capacitados para essas especificidades.

<sup>71</sup> Dos 270 estudantes da Escola Ester Cardoso, 92 têm sobrenome Cardoso, mesmo sobrenome da gestora. Considero esse dado interessante como indicativo do grau de parentesco da gestora da escola com os estudantes. Em relação aos 23 professores da escola, 16 têm Cardoso no nome.

<sup>72</sup> Descreverei esses anexos mais adiante.

<sup>73</sup> Estudantes que nasceram nos anos de 2008, 2009 e 2010.

<sup>74</sup> Estudantes que nasceram nos anos de 2005, 2006, 2007, 2008 e 2009.

<sup>75</sup> Estudantes que nasceram nos anos de 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008.

<sup>76</sup> Não tive acesso ao laudo. Foi a gestora quem afirmou que havia esse laudo e que estava arquivado na escola.

<sup>77</sup> Estudantes que nasceram nos anos de 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008.

<sup>78</sup> Não foi revelado o tipo específico de transtorno mental dos alunos.

Em relação ao turno vespertino, funcionaram quatro turmas: uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental Indígena, uma turma de 1º Ano, uma turma de 2º Ano e uma turma de 3º Ano do Ensino Médio Indígena. No 9º Ano, Turma 1, dos 29 alunos matriculados<sup>79</sup>, três desistiram. No 1º Ano, Turma 1, dos 14 alunos matriculados, todos concluíram a série. No 2º Ano, Turma 1, dos 20 alunos matriculados<sup>80</sup>, todos concluíram a série. No 3º Ano, Turma 1, dos 11 alunos matriculados<sup>81</sup>, todos concluíram a série.

No que diz respeito ao turno noturno, funcionaram cinco turmas: uma turma de 6º Etapa da EJA, uma turma de 8º Etapa da EJA, uma turma de 1º Ano, de 2º Ano e de 3º Ano do Ensino Médio Tecnológico. Na 6º Etapa da EJA, Turma 1, dos quatro alunos matriculados<sup>82</sup>, todos concluíram a etapa, sendo que um tinha problema de “cérebro pequeno”<sup>83</sup>, conforme a família relatou à gestora, mas cujo laudo não foi apresentado à escola. Na 8º Etapa, dos cinco alunos matriculados<sup>84</sup>, todos concluíram a etapa. No 1º Ano, Turma 1, dos oito alunos matriculados<sup>85</sup>, todos concluíram a série. No 2º Ano, dos dez alunos matriculados<sup>86</sup>, todos concluíram a série. No 3º Ano, dos dezenove alunos matriculados<sup>87</sup>, um desistiu devido à sua ida para Manaus.

Quanto ao anexo da aldeia Niterói, funcionou uma turma de 6º Ano do Ensino Fundamental Indígena, no turno vespertino. Nessa turma, a Turma 2, consoante o diário de alunos da escola, o quantitativo era de 13 alunos matriculados<sup>88</sup>. Todos concluíram a série. Não havia professor para essa turma, no ano letivo de 2021. Para que não houvesse cancelamento dessa turma e do ano letivo, um técnico da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) foi até a aldeia, em outubro de 2021, aplicar uma avaliação para a atribuição de notas dos alunos. Segundo a gestora, o descontentamento da comunidade se amenizou porque essa foi a primeira turma que a comunidade conseguiu estabelecer na aldeia, com muita insistência das lideranças, à SEDUC, para a criação dessa turma.

O anexo da aldeia Saurú funcionou com uma turma de 6º Ano do Ensino Fundamental Indígena, a Turma 1, no turno vespertino, com um total de sete alunos

---

<sup>79</sup> Estudantes que nasceram nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2006.

<sup>80</sup> Estudantes que nasceram nos anos de 2001, 2002, 2003, 2004 e 2005.

<sup>81</sup> Estudantes que nasceram nos anos de 1997, 2001, 2002, 2003 e 2004.

<sup>82</sup> Estudantes que nasceram nos anos de 1959, 2005 e 2006.

<sup>83</sup> Esse termo foi referido pela gestora da escola. Provavelmente faz referência à microcefalia.

<sup>84</sup> Estudantes que nasceram nos anos de 1975, 1985, 2002 e 2003.

<sup>85</sup> Estudantes que nasceram nos anos de 1980, 1981, 1983, 1997, 2000, 2003 e 2005.

<sup>86</sup> Estudantes que nasceram nos anos de 1993, 1997, 2002, 2003 e 2004.

<sup>87</sup> Estudantes que nasceram nos anos de 1970, 1973, 1975, 1976, 1982, 1984, 1994, 1995, 1996, 1999, 2000, 2003 e 2004.

<sup>88</sup> Estudantes que nasceram nos anos de 2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007, 2008 e 2009.

matriculados<sup>89</sup>. Todos concluíram a série. A aldeia Saurú vivenciou a mesma dificuldade da aldeia Niterói, isto é, não havia professor, por isso o técnico da GEEI foi até a aldeia para aplicar uma avaliação a fim de que os alunos recebessem alguma nota por essa avaliação. Também houve descontentamento por conta da falta de professor, mas um ponto positivo que a comunidade considerou foi o fato de terem conseguido a criação dessa turma por parte da SEDUC.

O anexo da aldeia Arú funcionou com três turmas e cinco professores<sup>90</sup>, no turno vespertino: uma turma de 1º Ano, uma turma de 2º Ano e uma turma do 3º Ano, todos do Ensino Médio Indígena. No 1º Ano, Turma 1, dos sete alunos matriculados<sup>91</sup>, todos concluíram a série. No 2º Ano, Turma 1, dos treze alunos matriculados<sup>92</sup>, todos concluíram a série. No 3º Ano, Turma 1, dos dez alunos matriculados, todos concluíram a série, um dos quais foi diagnosticado com transtornos mentais, conforme laudo apresentado à escola<sup>93</sup>. Nesse sentido, junto com os outros três estudantes da aldeia Kwatá, que têm algum tipo de transtorno mental, a Escola Ester Cardoso, no ano letivo de 2021, contou com quatro estudantes com diagnóstico de algum tipo de transtorno mental, o que merece atenção por parte da SEDUC e por parte de pesquisas nesse assunto, pois, a gestora da escola reconhece a necessidade de haver profissionais especializados.

Uma das grandes dificuldades da gestão escolar é organizar o enquadramento dos professores de maneira que nenhum componente curricular fique sem professor, ou de maneira que cada componente seja atribuído ao professor de acordo com sua formação, ou, para quem não tem formação superior, de acordo com sua afinidade com o componente curricular. Em se tratando de professores que não têm formação superior, vale destacar que os processos seletivos realizados pela SEDUC, para a educação escolar indígena, ainda aceitam o candidato que tenha apenas o Ensino Médio completo, bastando a anuência de “sua comunidade/aldeia/povo”, de acordo com o disposto no Edital N° 03 – 2019/2020, o que não quer dizer que o professor que tem formação até o Ensino Médio seja menos interessante<sup>94</sup> para a educação escolar indígena, mas é notável que há uma

---

<sup>89</sup> Estudantes que nasceram nos anos de 2008, 2009 e 2010.

<sup>90</sup> Esses cinco professores são moradores da aldeia Arú, um dos quais é professor efetivo, com formação em Pedagogia Intercultural, pelo PROIND (UEA). Outro professor é graduado em Geografia, pela UEA. Os outros três têm Ensino Médio completo.

<sup>91</sup> Estudantes que nasceram nos anos de 1989, 1994, 2000 e 2005.

<sup>92</sup> Estudantes que nasceram nos anos de 1981, 1985, 1987, 1992, 1994, 1997, 2000, 2003 e 2004.

<sup>93</sup> Não tive acesso ao laudo. Foi a gestora quem afirmou que havia esse laudo e que estava arquivado na escola. Entretanto, a gestora não revelou o transtorno mental específico.

<sup>94</sup> Considero, por exemplo, que as lideranças das aldeias, sobretudo os caciques e anciãos, têm muito mais a contribuir – em termos de conhecimento da cultura ancestral, assentada na oralidade – do que alguns professores que estão iniciando na vida docente. A maioria dos caciques e anciãos das aldeias não tem

tendência de os próximos processos seletivos ficarem mais concorridos e de que os critérios de seleção fiquem cada vez mais restritos.

A propósito da dificuldade de organizar o enquadramento dos professores, no início do ano letivo de 2021, em julho, em uma das entrevistas, a gestora relatou que havia um professor, do turno vespertino, cuja carga horária não tinha sido completada, isto é, esse professor ficou com uma carga de treze horas, distribuída em quatro turmas: 1º Ano, 2º Ano e 3º Ano do Ensino Médio (três horas para cada turma) e 9º Ano do Ensino Fundamental (quatro horas), a ser cumprida com a ministração do componente Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais. Restaram, ainda, três horas a serem cumpridas. Nesse caso, o professor acabou por ministrar o componente Direitos Indígenas, para as três turmas do Ensino Médio Indígena. Como esse componente curricular tem apenas uma hora por semana, o professor completou sua carga, mas nem sempre é possível compatibilizar os horários com os componentes relacionados com a formação dos professores. Além disso, a gestão da escola ainda tem de observar o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) do professor, de quatro horas semanais.

Em relação ao Ensino Fundamental Indígena, no turno matutino, houve a compatibilização de duas professoras para os componentes Língua Indígena e Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais, o que não é recorrente. Nesse caso, como Língua Indígena tem carga de quatro horas semanais e como há quatro turmas, são dezesseis horas semanais. Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais, no Ensino Fundamental, segue essa mesma carga. Por outro lado, conforme pude observar no Quadro de Carga Horária, teve o caso de uma professora que ficou responsável por mais de um componente curricular, tais como: História e Historiografia Indígena; Língua Estrangeira<sup>95</sup>; Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões

---

sequer o Ensino Fundamental, ou sequer aprenderam a ler e a escrever, mas poderiam ensinar, e muito bem, os alunos e os professores da Escola Ester Cardoso, assim como já ensinaram sobremodo o autor desta tese, a qual só tem sentido porque reconhece nessas vozes ancestrais um centro de valor imprescindível para o estabelecimento de relações dialógicas emancipatórias para o povo munduruku. A meu ver, um dos desafios do currículo de linguagens da educação escolar munduruku da T.I Kwatá-Laranjal é trazer para dentro da sala de aula essas vozes ancestrais. Também é preciso esclarecer que não estou desconsiderando a formação escolar e acadêmica dos professores, que é de grande importância para a educação escolar indígena, mas o discurso escolar e acadêmico desses professores não produziria relações dialógicas de afirmação da cultura do povo sem o discurso dos ancestrais munduruku.

<sup>95</sup> A língua estrangeira de ensino na escola é a língua espanhola.

Culturais<sup>96</sup>. Esses dois componentes mais as Formas Próprias de Educar totalizam quinze horas a serem cumpridas pela professora, restando uma hora de aula a ser cumprida.

A atribuição de muitos componentes curriculares ao professor foi outra dificuldade enfrentada pela gestão da Escola Ester Cardoso. Normalmente, essa atribuição de vários componentes ocorria devido à baixa carga horária de alguns componentes em relação a outros. Um exemplo disso foi o caso de uma professora, da aldeia Kwatá, para a qual fora atribuído o componente História e Historiografia, Língua Estrangeira e Formas Próprias de Educar. No caso de História e Historiografia, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, para cada turma, a carga era de uma hora semanal. Língua Estrangeira tinha, para cada turma, carga de duas horas semanais para o Ensino Fundamental e uma hora semanal para o Ensino Médio. Formas Próprias de Educar, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, para cada turma, tinha uma carga de duas horas semanais. Ter todos esses componentes acaba sobrecarregando a professora, o que dificulta o trabalho docente.

Em relação ao anexo do Arú, teve um caso mais grave de professora que ministrou quatro componentes curriculares, de três áreas diferentes: Sociologia e Estudos Específicos (área de Ciências Humanas); Química e Conhecimentos Tradicionais (área de Ciências da Natureza); Arte, Cultura e Mitologia; e Língua Estrangeira (essas duas últimas da área de Linguagens). Mesmo com esses quatro componentes, faltou uma hora para a professora completar a carga de dezesseis horas semanais, mas, uma das grandes dificuldades, sobretudo para esta professora, foi lidar com quatro componentes, de três áreas diferentes, o que acaba tornando as condições da vida docente cansativa e estressante, dificultando a produção de relações dialógicas emancipadoras no cronotopo da sala e aula. Já seria bastante questionável ministrar dois componentes curriculares da mesma área, quanto mais quatro, de três áreas diferentes.

Com efeito, nenhum munduruku da T.I Kwatá-Laranjal sabe falar e escrever na língua espanhola, muito menos tem formação para ser professor dessa língua. Esses professores se valem de livros de língua espanhola que estão disponíveis na escola, ou, quando tem energia e internet, eles realizam pesquisas na internet a fim de aprenderem um pouco mais de espanhol para ensinarem aos seus alunos. O procedimento adotado pelo professor é destacar algumas palavras em espanhol, copiar no quadro e pronunciar a

---

<sup>96</sup> Em relação às Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais, as Matrizes Curriculares Interculturais a caracteriza como uma área do conhecimento, e não como um componente curricular (MCIR, p. 38).

palavra para os estudantes. Nesse caso, a aula consiste na aprendizagem de uma lista bastante reduzida de palavras, sem o estabelecimento de relações dialógicas dessas palavras com o mundo da vida dos estudantes. Daí que cabe a esta pesquisa questionar o motivo de se ensinar espanhol na escola, a começar pelos documentos oficiais que orientam a educação escolar munduruku, para, então, ouvir os questionamentos e as respostas oriundas dos alunos, dos pais de alunos, dos professores, das lideranças e da gestora. Esse questionamento, junto com muitos outros, pode ser resumido em dois questionamentos de caráter mais geral: por que estudar determinado conteúdo? E de que maneira estudá-lo?

#### **2.4 A interculturalidade nas Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio**

A proposta das Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio (MCIR) foi aprovada pela Resolução nº 2, do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas, em 28 de agosto de 2018, depois de muitas reivindicações do movimento indígena do Amazonas por uma educação escolar indígena diferenciada e específica. Nesse processo de construção das MCIR, ganha destaque o papel da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/AM), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), da Fundação Nacional do Índio (Funai), da Coordenação das Organizações da Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Associação Serviço e Cooperação com o povo Yanomami (SECOYA).

As MCIR estão amparadas por uma série de dispositivos jurídicos, todos assentados na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, tais como: a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); a Resolução nº 11/2001, do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM), que fixa as normas para a criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica do Estado do Amazonas; o Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; a Resolução nº 7/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; a Resolução nº 5/2012/CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; A Lei nº 1.172/2001<sup>97</sup>, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos. As MCIR também estão amparadas na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada pelo Decreto nº 5.051/2004.

Assim, as MCIR estão asseguradas por um significativo conjunto de dispositivos jurídicos, no entanto, cabe verificar se essas matrizes estão de fato sendo levadas em consideração na prática da educação escolar indígena. No caso desta pesquisa, coube verificar se a educação escolar munduruku está sendo conduzida em consonância com as MCIR, e coube verificar ainda, se esse documento dá conta de abarcar as necessidades reais e atuais do povo munduruku. Com efeito, essas verificações seguiram três etapas. A primeira etapa diz respeito à compreensão dos sentidos dos signos ideológicos que constam nas MCIR, isto é, a compreensão de seus fundamentos teórico-metodológicos. A segunda etapa é referente à compreensão da realidade da educação escolar munduruku, a partir da etnografia dialógica realizada no cronotopo da Escola Ester Cardoso, o que implicou ouvir as vozes desse cronotopo. A terceira etapa consistiu na comparação entre o que dizem as MCIR e o que dizem os enunciadores da educação escolar munduruku, de maneira a verificar se esse documento oficial está sendo levado em consideração e se dá conta de abranger as necessidades do povo munduruku. Houve ainda, a quarta e última etapa da pesquisa, isto é, a etapa de construção da proposta de tese, que é uma resposta às três primeiras etapas. Esta seção será dedicada apenas a delinear a primeira etapa, ou seja, será dedicada a situar o discurso das MCIR, enquanto documento oficial orientador do currículo escolar munduruku. Situei esse discurso pela ótica do método dialógico, com ênfase para o currículo de linguagens.

O primeiro signo ideológico que merece atenção é o signo intercultural, com suas variações morfológicas: interculturais e interculturalidade. Esse é o conceito central que caracteriza as MCIR, mas é interessante verificar que sentidos esse signo ideológico apresenta ou pode apresentar, pois a interculturalidade passou ter diversos sentidos, sentidos que podem destoar daqueles que foram inicialmente manifestados quando da instauração de um determinado discurso de educação intercultural. E esses sentidos estão diretamente relacionados com a prática discursiva dos enunciadores da educação escolar

---

<sup>97</sup> Em 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Esse PNE, em seu inciso II, do Art. 8º, também considera as “necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (2014, p. 46).

munduruku, que é significativamente orientada pelo discurso das MCIR. Portanto, para as MCIR (2014, p. 25):

A interculturalidade significa a interdependência, interação e comunicação entre os campos do saber, ou disciplinas, o que possibilita a integração do conhecimento em áreas significativas. Pode ser compreendida como sendo a reciprocidade entre os componentes curriculares e áreas de conhecimento.

Cabe ressaltar que, nesta proposta, a interculturalidade é um processo que busca a valorização das diferentes culturas, essa concepção aliada à vertente política de formação crítica deve ser transposta por toda a Matriz, tanto do ensino fundamental como do ensino médio, permitindo a conexão, troca, construção, aprimoramento e fortalecimento dos saberes indígenas de povos diversos, tanto indígenas, quanto a correlação de conhecimentos universais da sociedade envolvente.

Esta diretriz pretende garantir a construção de conhecimentos que rompam as fronteiras entre as disciplinas, respeitando as concepções de valores sociais, psicológicos, mitológicos e culturais de cada povo indígena em contexto escolar e comunitário.

Essa definição de interculturalidade dada pelas MCIR está em consonância com a interculturalidade relacional de que trata Catherine Walsh (2010, p. 77), para quem esse tipo de interculturalidade consiste numa forma básica e geral de intercâmbio entre culturas, valores, práticas, saberes, que pode se delinear em condições de igualdade ou desigualdade. Entretanto, esse tipo de interculturalidade não problematiza, ou não dá ênfase para as relações de dominação que a colonialidade promove. E a interculturalidade apresentada pelas MCIR está limitada a considerar as relações entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares, embora ressalte a interculturalidade como um processo que busca a valorização das diferentes culturas. Quando o documento diz que a interculturalidade “pode ser compreendida como sendo a reciprocidade entre os componentes curriculares e áreas de conhecimento”, está pondo em evidência a organização dos componentes curriculares em áreas do conhecimento, o que reduz a compreensão do currículo intercultural a uma forma de organização disciplinar, ainda que o próprio documento considere que uma “formação crítica deve ser transposta por toda a Matriz”, mas não se pode deixar de considerar que uma formação crítica também é pretendida por discursos da colonialidade.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>98</sup>, homologada de maneira muito polêmica, no dia 14 dezembro de 2018, em suas competências gerais, se vale dos

---

<sup>98</sup> Eu estava presente na primeira audiência pública sobre a BNCC, que ocorreu na Reitoria da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em julho de 2017. Desde então, passei a acompanhar as outras audiências pela plataforma do YouTube e as versões anteriores da BNCC. Uma das grandes polêmicas que surgiu em torno desse documento se deve ao fato da aprovação de uma versão do texto da Base que não foi a versão discutida e problematizada com os movimentos sociais. Essa polêmica também se deve ao fato de a BNCC



signos “reflexão e análise crítica” (segunda competência); “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (quinta competência); “projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (sexta competência); “autocrítica” (oitava competência). Acredito, no entanto, que apesar de haver um forte tom de colonialidade nos signos da BNCC, conforme já apontaram as discussões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa (ANPEd)<sup>99</sup>, nós, os educadores da educação escolar munduruku, podemos orientar um rumo outro para os sentidos desses signos ideológicos, um rumo compatível com as necessidades do povo munduruku. Pensados pela colonialidade, esses signos ideológicos da BNCC podem desencadear relações dialógicas estigmatizadoras para os povos indígena, mas pensados sob a perspectiva dos povos indígenas, esses signos podem desencadear relações dialógicas emancipatórias para a educação escolar indígena.

Quanto à proposta de garantir a construção de conhecimentos que rompam com as fronteiras entre as disciplinas, as MCIR fazem referência aos conteúdos dos componentes curriculares, como seu enunciado deixa transparecer, o que constitui um dos grandes desafios do currículo escolar. Esse desafio pressupõe um professor que tenha domínio dos conteúdos dos componentes curriculares, tanto da sua cultura indígena quanto “dos conhecimentos universais da sociedade envolvente”, o que está muito distante da realidade dos professores indígenas. Se em relação à própria cultura indígena uma parte considerável de professores já encontra dificuldade para abordá-la em sala de aula, pois falta formação e condições de trabalho adequadas, quanto mais os conhecimentos universais da sociedade envolvente, muito importantes para o estudante viver a vida no cronotopo da interculturalidade.

Apesar de haver profundos questionamentos por parte dos povos indígenas e de intelectuais indígenas e não indígenas<sup>100</sup> à maneira de pensar da perspectiva ocidental, esses povos já deram sinais de que a apreensão do pensamento ocidental é indispensável para a continuação da resistência indígena diante da colonialidade. Um desses sinais são as próprias MCIR, reivindicado pelo movimento indígena, e que segue um sistema de classificação e de distinções que o pensamento ocidental tornou bastante persuasivo para

---

ter sido homologada no governo de Michel Temer, principal responsável por articular o golpe parlamentar que depôs a presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

<sup>99</sup> Em 2021 participei dessas discussões como ouvinte, pelo canal da ANPEd, na plataforma do YouTube, e pude observar as leituras críticas e reveladoras das tonalidades colonizadoras do texto da BNCC.

<sup>100</sup> Sobretudo aos que pertencem ao campo acadêmico.

o desenvolvimento da criatividade humana, em todos os períodos de sua existência. E foi justamente se valendo desse sistema de classificações e de distinções que todos os povos desenvolveram aquilo que melhor distingue o ser humano dos outros animais: a língua. E é por esse sistema que cabe a distinção entre o conceito de pensamento ocidental e o conceito de colonialidade. O pensamento ocidental é um conceito mais amplo, que abrange todas as matrizes de pensamento originadas na filosofia dos gregos antigos. Já a colonialidade, conforme a interpretação que faço da proposta conceitual de Mignolo (2017, p. 13), indica uma matriz mais específica desse pensamento ocidental, uma matriz que tenta justificar a violência de povos sobre outros.

Não considero que a interculturalidade relacional identificada na definição de interculturalidade das MCIR se incline para uma retórica de dominação e de estigmatização dos povos indígenas. Mas isso poderá ocorrer se o sentido atribuído ao discurso das MCIR desconsiderar a interculturalidade como um processo de luta pelo direito de existir dos corpos indígenas em priorização da interculturalidade como um processo de interação dos componentes curriculares. A interculturalidade que preza pelo direito de existir dos corpos indígenas implica pensar na produção do currículo para além do cronotopo da escola e para além do cronotopo da cultura indígena, pois o exercício da interculturalidade não se delinea apenas na escola, ou na aldeia, mas sim no dia a dia dos munduruku, sejam dos moradores da aldeia, sejam dos que saíram, ou que sairão, da aldeia para estudar em outras regiões: ou nas sedes dos municípios ou na capital Manaus, em busca de melhores condições de existência, justamente para terem o direito de continuarem existindo e resistindo. E, atualmente, essas melhores condições de existência estão relacionadas com a compreensão e incorporação dos modos de vida do mundo ocidental, cuja escola é uma de suas instituições mais características.

Na minha pesquisa de campo, ouvindo os professores, a gestora da Escola Ester Cardoso e observando o cotidiano da escola, percebi que o imaginário de educação intercultural está significativamente concentrado na organização dos componentes curriculares. O que reforçou esse entendimento foi a resposta que alguns professores davam ao serem questionados se já tinham lido as MCIR. Nesse sentido, em uma de minhas entrevistas com duas professoras da Escola Ester Cardoso – realizada no turno vespertino, no dia 22 de novembro de 2021, na biblioteca da escola – uma delas<sup>101</sup>, ao ser

---

<sup>101</sup> Essa professora ministrava os componentes curriculares Biologia e Conhecimentos Tradicionais, Geografia e Contextos Locais e Arte, Cultura e Mitologia, na Escola Ester Cardoso. Realizei essa entrevista com duas professoras, ao mesmo tempo. Ocorreu que eu estava iniciando uma entrevista na cozinha da

questionada sobre se tinha lido as MCIR, reconheceu não ter lido o documento, e ao ser questionada sobre o que seria essa “matriz curricular”, respondeu: “as matrizes que eu já li são essas que já vem já os componentes curriculares lá distribuídos, e de acordo com aquela matriz a gente vai se baseando ali tudo que tem que ser feito lá, entende”<sup>102</sup> (PROFESSORA DA ESCOLA ESTER CARDOSO, 2021). Esse ato enunciativo da professora é parte constitutiva de uma rede discursiva dos professores da Escola Ester Cardoso, e que traz em si o tom da interculturalidade relacional, isto é, da interculturalidade pensada como relação entre disciplinas, ainda que o conteúdo indígena esteja presente, mas o que fica marcado nesse ato enunciativo é a redução do currículo às relações entre os componentes curriculares. Analisar o ato enunciativo dessa professora implica analisar, também, o cronotopo de emergência desse ato enunciativo, dentro do qual o corpo enunciativo ou o corpo dessa professora constituem um centro de valor no interior do cronotopo maior da educação escolar munduruku.

Ainda a respeito do questionamento sobre se tinham lido as MCIR, também perguntei se tinham conhecimento da Pedagogia de Projetos e da Pedagogia da Alternância, que constam no documento oficial. Todos os professores responderam que não conheciam essas propostas educacionais. Apenas uma professora disse que já tinha ouvido falar, mas que não sabia desenvolver esses métodos pedagógicos em sala de aula. Entretanto, essas pedagogias constam nas MCIR. Em relação a essas pedagogias, perguntei de alguns professores se já tinham tido alguma orientação por parte dos técnicos da Gerência de Educação Escolar Indígena ou do Conselho de Educação Escolar Indígena. Os professores disseram que já tinham tido a visita desses técnicos, mas que não trataram dessas pedagogias, apenas da construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Ester Cardoso. O próprio documento deixa claro que essas propostas pedagógicas não são obrigatórias. A meu ver, essas propostas metodológicas são interessantes para a educação escolar indígena, ocorre que sequer elas são conhecidas.

A Pedagogia da Alternância, por exemplo, é delineada em cinco páginas das MCIR (p. 27), e “prioriza a experiência do(a) aluno(a), indo do concreto ao abstrato, verificando os conhecimentos existentes no meio em que vive, mediante a formação

---

escola com uma professora de Língua Estrangeira, daí chegou outra professora e começou a interagir também. Para aproveitar a ocasião, acabou convidando as duas professoras para a biblioteca da escola, onde era mais silêncio e propício para a realização da entrevista.

<sup>102</sup> Essa transcrição foi realizada direto do áudio gravado, conforme o modelo de transcrição da Análise da Conversação. Fiz apenas um ajuste no plano sintático (concordância e retirada de segmentos desnecessários), mas que de maneira alguma comprometesse o sentido do ato enunciativo.

desenvolvida, a partir da realidade de cada aluno(a)”. O questionamento que faço é se essa realidade de cada aluno, ou de cada centro de valor, está sendo levada em consideração na prática de sala de aula. Nesse aspecto, concordo com Gersem Baniwa (2019, p. 27) quando afirma que os “estudos acadêmicos que tratam da educação escolar indígena em geral não valorizam as vozes das crianças e jovens indígenas”. Considero que essa negligência com as vozes dos jovens estudantes também se reflete na sala de aula da escola indígena, quando as secretarias, os professores e a gestão da escola não procuram entender as motivações e os gostos dos estudantes por determinado saber. Essa negligência acontece nas escolas não indígenas e nas escolas indígenas. No caso da Escola Ester Cardoso, essa negligência também ocorre, sobretudo por parte da própria secretaria de educação, que poderia, por exemplo, disponibilizar materiais didáticos compatíveis com a realidade desses estudantes, conforme o disposto no discurso das MCIR, pois esses estudantes, por falta de alternativas, são levados a lerem apenas livros didáticos e paradidáticos de outras realidades socioculturais. Não quer dizer que os livros didáticos de outras realidades e de outras culturas não sejam importantes, ocorre que não há nenhum livro, na escola, que trate da cultura munduruku do passado e do presente, o que inviabiliza o equilíbrio entre os conhecimentos promovidos na educação escolar.

Essa negligência com as vozes dos jovens estudantes indígenas acaba por caracterizar a interculturalidade manifestada na educação escolar indígena como uma interculturalidade funcional. A interculturalidade funcional é definida, por Tubino (2005, p. 2), como um conceito que não “cuestiona las reglas de juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente”. A diferença da interculturalidade funcional para a interculturalidade relacional é que aquela é utilizada para manter a dominação da colonialidade, enquanto que a interculturalidade relacional, embora já ecoe as vozes indígenas, o faz sem problematizar os processos de dominação que podem estar por trás da construção dos currículos escolares.

A perspectiva que problematiza esse processo de dominação é a da interculturalidade crítica, que Catherine Walsh (2009, p. 204) define como “un proyecto que cuestiona las ausencias – de saberes, tiempos, diferencias, etc.– y piensa y trabaja desde las emergencias que se revelan”. É essa interculturalidade crítica que ajuda a questionar, também, as ausências das vozes dos jovens estudantes na construção dos currículos escolares indígenas. É essa interculturalidade crítica que ajuda a questionar a incompatibilidade das práticas de ensino-aprendizagem das escolas indígenas com o que propõem os documentos oficiais da educação escolar indígena.

Conforme pude observar, lendo as MCIR e refletindo sobre a realidade da Escola Ester Cardoso, essas três interculturalidades estão presentes no cotidiano da Escola Ester Cardoso, mas considero que a interculturalidade relacional está presente com maior intensidade, e isso pode ser verificado nas vozes dos enunciadores da educação escolar munduruku em comparação com o discurso das MCIR. O fato de os professores não terem lido as MCIR e lembrarem apenas de algumas terminologias dos nomes dos componentes curriculares já evidencia uma interculturalidade relacional, pois só é possível problematizar um discurso quando esse discurso passa a ser conhecido e questionado, o que não ocorreu com o discurso das MCIR. Como exemplo, a Pedagogia da Alternância, nesse documento oficial, é delineada ao longo de oito subseções: plano de estudo; caderno de pesquisa; caderno didático; visitas de estudo; visitas de acompanhamento; estágios; projeto profissional; o monitor. Entretanto, quando perguntei da gestora e dos professores sobre essa pedagogia, eles não conheciam. Isto é, uma parte significativa do que propõe as MCIR sequer é conhecida. E quando um discurso, ou documento, não é conhecido nem questionado, os povos para os quais esse tipo de documento é direcionado ficam vulneráveis às prescrições e imposições dos discursos da colonialidade, como ocorre com a interculturalidade funcional.

Além das MCIR, outro documento importante da educação escolar munduruku que precisa ser escrutinado é o Projeto Político-Pedagógico da Escola Ester Cardoso (PPPE), de maneira que a interculturalidade apresentada neste documento passe por uma investigação de suas tonalidades discursivas. Ressalto que o PPPE é respaldado pelos mesmos dispositivos jurídicos que respaldam as MCIR, sendo que o PPPE é o documento que orienta especificamente a educação escolar munduruku, com base nas MCIR. Este, por sua vez, é um documento de caráter geral, que orienta a educação escolar indígena em todo o Estado do Amazonas.

## **2.5 A interculturalidade no currículo de linguagens do Projeto Político-Pedagógico da Escola Ester Cardoso**

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Ester Cardoso é resultado de uma série de discussões e reivindicações, intensificadas sobretudo a partir do Projeto Pirayawara, nos primeiros anos da década de 2010. Antes da construção da Escola Ester Cardoso, em 2011, esse projeto estava apenas no plano das discussões, mas com a criação dessa escola, o PPPE passou a ser escrito e discutido. Uma primeira versão a que tive acesso é de 2015, com um total de quarenta e cinco páginas. Em 2020, porém, depois de um encontro

pedagógico coordenado pela Gerência de Educação Escolar Indígena para dar andamento na construção do documento, o PPPE passou a ter cento e noventa páginas. Ocorre que a essa última versão de 2020 foi anexado um conjunto de conteúdos, o qual deverá ser ensinado na escola, de 6º Ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio. Nesse anexo, de cento e quarenta páginas, constam os conteúdos de todos os componentes curriculares, mas analisarei apenas os componentes da área de linguagens, com ênfase para a ideia de interculturalidade que esses componentes suscitam ou podem suscitar. Para melhor leitura desse documento, passo a designá-lo em duas partes: o PPPE e o anexo do PPPE<sup>103</sup>.

Apenas os componentes da área de linguagens ocupam setenta páginas do anexo do PPPE. Nesse texto, que ainda está em construção, identifiquei a falta de conteúdos para o 2º Ano e para o 3º Ano do Ensino Médio, isto é, a parte dedicada à área de linguagens ainda vai aumentar. Com efeito, cabe verificar como esses conteúdos estão dispostos no documento e que tipo de interculturalidade eles suscitam ou podem suscitar, conforme já foi destacado. Para essa verificação, considero interessante partir do entendimento do documento sobre a área de linguagens, que o PPPE estrutura como um objetivo a ser alcançado. De acordo com o PPPE (p. 33), esse objetivo consiste em:

Possibilitar aos indígenas, em conjunto com suas comunidades, a discussão e formulação de sua política cultural, linguística e pedagógica, atribuindo à escola tal função, utilizando e ressaltando a eficácia das diferentes formas de linguagens no intuito de estruturar suas experiências e aplicá-las à realidade de cada aldeia.

Esse objetivo da área de linguagens é tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. É um objetivo que pode sim desencadear uma série de relações dialógicas emancipatórias, mas cabe a pergunta: *os conteúdos prescritos no anexo do PPPE estão em relação dialógica emancipatória com o objetivo a ser alcançado na área de linguagens? Será que esse objetivo está sendo levado em consideração nas práticas curriculares dos enunciadores da educação escolar munduruku?* Levando em consideração o currículo de linguagens como um campo de investigação, cabe, ainda, investigar, dentro desse currículo, quais são essas diferentes formas de linguagens de que trata o objetivo da área de linguagens. Além desses questionamentos, também é imprescindível verificar qual o tipo de interculturalidade manifestada na prática do

---

<sup>103</sup> A numeração das páginas do PPPE segue de 1 a 50. A numeração das páginas do anexo segue de 1 a 139.

currículo de linguagens, e se essa prática está em consonância com as vontades e necessidades do povo munduruku.

Antes de recorrer às vozes dos enunciadores da educação escolar munduruku para compreender os tipos de interculturalidade que se manifestam nas práticas do currículo de linguagens, dedicarei uma breve reflexão sobre os conteúdos prescritos no anexo do PPPE, desde o 6º Ano do Ensino Fundamental até o 1º Ano do Ensino Médio, pois os conteúdos contidos no PPPE estão limitados a essas séries. No PPPE, para cada componente curricular, há um objetivo geral, os objetivos específicos, os procedimentos didáticos e a lista de conteúdos e de habilidades a serem desenvolvidas, por série. Analisarei o anexo do PPPE por cada componente curricular da área de linguagens.

### 2.5.1. *Língua Munduruku*<sup>104</sup>

O componente curricular Língua Munduruku, de 6º ao 9º Ano, do Ensino Fundamental, ocupa um espaço de doze páginas no anexo do PPPE. Seus conteúdos seguem a mesma perspectiva da gramática tradicional dos manuais de Língua Portuguesa, atribuindo à língua munduruku estruturas ou terminologias que nem existem na língua ou no ensino dessa língua, como por exemplo: tritongos (p. 5); dígrafos (p. 5); preposição (p. 6); oração (p. 6); tipos de oração (p. 6); locução verbal (p. 6); classificação das preposições (p. 9); adjuntos adnominais e adjuntos adverbiais (p. 10); conforme preveem os conteúdos prescritos. Mesmo no ensino da língua portuguesa essas terminologias estão sendo substancialmente contestadas, pois o ensino da língua – de acordo com a perspectiva mais interacionista, sobretudo o interacionismo influenciado pelas ideias de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev – não pode mais ser conduzido com base no objetivismo abstrato, para o qual a língua é uma forma abstrata padronizada e idealizada, mas sim com base na realidade da vida vivida, para a qual a língua é um signo ideológico que conduz o nosso modo de viver no mundo da vida concreta.

No PPPE, os procedimentos previstos para o ensino de língua munduruku são muito mais promissores de que os conteúdos prescritos, pois prevê o uso da oralidade e da escrita, o registro da língua munduruku, elaboração de pequenas frases ilustradas, desenhos, músicas tradicionais, jogos envolvendo palavras em munduruku, entre outros procedimentos. Assim como esses procedimentos, o objetivo geral e os objetivos específicos desse componente também são mais promissores do que os conteúdos dos

---

<sup>104</sup> Ressalto que a língua munduruku é ensinada na escola como segunda língua – língua como objeto de estudo –, sendo a língua portuguesa a língua de instrução.

componentes curriculares do PPPE. Como exemplo, o objetivo geral do componente Língua Munduruku é “refletir junto com os alunos e comunidades sobre a importância da revitalização para a prática da língua indígena para o povo Munduruku” (2015, p. 2). Em relação aos objetivos específicos, um deles pretende “atribuir prestígio às línguas indígenas, o que contribui para que os falantes desenvolvam atitudes positivas em relação a elas, diminuindo, assim, os riscos de perdas linguísticas e garantindo a manutenção da rica diversidade do país” (2015, p. 2). Esses objetivos são muito importantes para o povo munduruku, mas com os conteúdos previstos para alcançá-los, não será possível atender a esses objetivos, pois uma abordagem estruturalista da língua, conforme consta nos conteúdos desse componente, no anexo do PPP da Escola Ester Cardoso, acaba acentuando o preconceito linguístico.

Assim, considero que os conteúdos previstos no PPP da Escola Ester Cardoso, se se quiser atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos do componente Língua Munduruku, deverão entrar em consonância com uma perspectiva mais interacionista da língua. E perspectiva interacionista quer dizer uma perspectiva de língua enquanto signo ideológico, cujos sentidos são construídos pelas relações dialógicas com os centros de valores que estão na arena da vida vivida. É verdade que há uma carência muito grande de materiais didáticos para o ensino da língua munduruku, mas também é verdade que já há inúmeras pesquisas sobre a história, sobre a estrutura e sobre a força discursiva da língua munduruku, além disso, já há um movimento de literatura munduruku que não pode ser negligenciado nas discussões sobre o ensino de língua munduruku, pois o prestígio da língua munduruku depende, sobretudo, da maneira pela qual essa língua é veiculada, isto é, quanto maior veiculação, nos mais variados gêneros discursivos, maiores serão as possibilidades de a língua munduruku ganhar prestígio.

A língua munduruku não alcançará prestígio sendo ensinada a partir da perspectiva de um sistema abstrato de formas linguísticas, muito menos a partir de um sistema de referências terminológicas da gramática tradicional da língua portuguesa. Como exemplo dessas terminologias, os conteúdos do 9º Ano do Ensino Fundamental estabelecem, como conteúdo a ser ensinado, seis tipos de orações adverbiais: causal, comparativa, concessiva, condicional, conformativa e consecutiva. O que pode depreender, é que os conteúdos previstos para esse componente não passaram por uma revisão de linguistas que estudam a língua munduruku, sequer foi lido por um especialista da área de linguagem, apenas foram trazidos para o PPPE de algum manual de gramática tradicional.



Esse conteúdo, baseado na gramática tradicional da língua portuguesa, não possibilita que o currículo de linguagens da escola estabeleça relações dialógicas emancipatórias com o mundo vivido pelos munduruku. Pelo contrário, acaba por fortalecer um sistema de ensino estigmatizador da língua munduruku, pois o ensino da língua munduruku pela perspectiva da gramática tradicional da língua portuguesa serve apenas para tornar o ensino da língua munduruku obsoleto, bem como é o ensino da língua portuguesa a partir da gramática tradicional, o que caracteriza a interculturalidade delineadas nos conteúdos desse componente como uma interculturalidade funcional, perpetuada pela perspectiva da gramática tradicional da língua portuguesa atribuída ao ensino da língua munduruku.

Essa gramática tradicional é aquela que prescreve um conjunto de regras do português tendo como referência os escritores do passado considerados como exemplares, além disso, tem como referência a gramática do latim clássico, que é tradicionalista, elitista e conservadora, conforme entendimento de Marcos Bagno (2012, p. 984), do qual compartilho. Essa perspectiva tradicionalista também está presente na proposição dos conteúdos do componente Língua Munduruku quando estes dedicam grande quantidade de conteúdos voltados para o estudo das formas da língua, sobretudo por meio de classificações gramaticais, como ocorre no PPPE.

Em relação aos conteúdos do 1º Ano do Ensino Médio, na Unidade I e II (p. 89), o texto contempla a “história do povo munduruku” e a “literatura munduruku”. No caso da literatura munduruku, esta constitui a Unidade II, que contempla inúmeras conteúdos: histórias tradicionais, como mito, lendas e contos; versos, poesias e poemas; músicas; danças; desenhos; cerâmicas, artesanatos e vestuário. São conteúdos interessantes a serem problematizados em sala de aula, a partir da cultura munduruku. Entretanto, na Unidade III, os conteúdos prescritos iniciam com fonética e fonologia da língua e terminam, na unidade IV, com “Estrutura da palavra”: composição das palavras; radical; desinência; afixos; sufixo; prefixo e numeral, conteúdos que não possibilitam atender aos objetivos do componente Língua Munduruku, do PPPE, principalmente por ter como base uma perspectiva tradicionalista do ensino de língua.

Ainda tratando dos conteúdos do 1º Ano do Ensino Médio, um aspecto importante que considero é a previsão do conteúdo sobre literatura munduruku. No Brasil, de maneira geral, vêm crescendo os estudos sobre a literatura indígena, principalmente no campo acadêmico, dentro do qual a reflexão sobre a importância da literatura indígena está apenas começando. Assim como nas universidades, nas escolas do Brasil essa discussão

também está em seu estágio inicial, ora pela emergência dos próprios escritores indígenas ora por força da Lei 11.645/2008, ao passo que nas escolas indígenas essa discussão ainda nem começou. O que percebo é que os currículos escolares indígenas ainda não se apropriaram dessa discussão, e com o currículo de linguagens da Escola Ester Cardoso não é diferente. O termo “literatura munduruku” é apresentado, no PPPE, sem nenhuma relação com conteúdos atualizados e sem nenhuma referência a partir da qual possa ser problematizado. A ideia de trazer uma literatura munduruku para o currículo de linguagens é muito importante para o ensino da língua munduruku, principalmente por conta de sua força de persuasão criativa. Mas antes de tudo, os educadores precisam conhecer essa literatura, além disso, precisam produzir sua própria literatura, pois, como já apontou D’Angelis (2005, p. 31), “a produção de textos próprios é, certamente, o núcleo da proposta de formação de escritores indígenas”. A esse respeito, cabe a pergunta: com quais referências de literatura os professores da Escola Ester Cardoso desenvolvem suas aulas? E os alunos, a quais referências de literatura eles têm acesso? Essas perguntas serão respondidas pelos próprios enunciadores da educação escolar munduruku no capítulo em que constam as entrevistas que realizei com esses enunciadores.

### *2.5.2. Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais*

O objetivo geral do componente Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais, no anexo do PPPE, consiste em “compreender que o uso da linguagem verbal é um meio de comunicação e de manifestação dos pensamentos e sentimentos das pessoas e dos povos, reconhecendo e valorizando a diversidade linguística existente no país” (p. 14). Esse objetivo geral, do Ensino Fundamental, se restringe apenas a compreender a linguagem como um meio de comunicação. Ao lado desse verbo compreender, poderia constar algum verbo que implicasse a experiência dessas linguagens. Nesse aspecto, o texto da BNCC possui maior abrangência no que diz respeito ao objetivo do componente Língua Portuguesa quando afirma que cabe a este componente “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BNCC, 2017, p. 67-68). Reitero que a leitura que faço dos signos ideológicos da BNCC partem de relações dialógicas emancipatórias que pretendo estabelecer para o povo munduruku. Portanto, as experiências de linguagens de que trata

o objetivo do componente Língua Portuguesa, da BNCC, são experiências que deverão atender às necessidades socioculturais e etnolinguísticas do povo munduruku.

Os conteúdos desse componente, no anexo do PPPE, não se distanciam dos conteúdos ministrados nas escolas não indígenas, que abordam desde os gêneros textuais, conforme os conteúdos do 6º Ano do Ensino Fundamental, o estudo da literatura, até a produção de discursos, dos mais diversos gêneros. Entretanto, as terminologias utilizadas na organização desses conteúdos, no anexo do PPPE, ainda remetem a um ensino de língua portuguesa tradicionalista, cuja ênfase é dada para os aspectos formais e abstratos da língua. No caso da literatura, a ênfase recai sobre os períodos históricos e seus movimentos literários. Esses conteúdos, da maneira como estão dispostos no anexo do PPPE, não possibilitam um diálogo intercultural emancipatório entre os conhecimentos, pois não preveem conteúdos voltados para a cultura indígena. E é possível, no ensino de Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais, abordar e problematizar a língua e a cultura munduruku? Certamente. Mas é necessário que cada centro de valor da educação escolar munduruku – seja ele uma pessoa ou um grupo de pessoas – desenvolva seu ato responsivo no processo de aperfeiçoamento do currículo de linguagens. E esse aperfeiçoamento é realizado com leitura, reuniões, diálogos entre os centros de valores, construções de atos enunciativos, reflexão sobre esses atos enunciativos na vida de cada corpo, seja ele humano ou não humano, reivindicações entre os centros de valores conforme as necessidades do povo munduruku.

Por exemplo, é sabido que o português – língua materna dos munduruku do Amazonas – é falado conforme a variedade de determinada localidade, que pode ter sofrido influência da própria língua munduruku falada décadas atrás: nesse caso, estaríamos diante de um português intercultural<sup>105</sup> ou português indígena. Português esse que poderia gerar uma série de investigações escolares, na comunidade. Entretanto, sequer o conteúdo sobre variedades linguísticas está previsto no PPP da Escola Ester Cardoso. E o estudo dessas variedades linguísticas não deverá ser restrito apenas ao

---

<sup>105</sup> Esse português intercultural, que alguns autores tratam também como português indígena, pode ser investigado tanto do ponto de vista da estrutura interna da língua, numa perspectiva sincrônica e diacrônica, como pode ser investigado a partir do método dialógico, que pode abranger tanto a estrutura interna da língua, isto é, a forma, quanto as implicações discursivas dessa língua na sociedade. Sobre o português intercultural que envolva a língua munduruku, ainda não há trabalhos a respeito. Mas em relação a outras línguas indígenas, já há estudos nesse sentido, ainda que de maneira preliminar, tais como pode ser verificado na tese de doutorado de Terezinha Maher (1996), no livro didático de Francisco Edviges Albuquerque (2008), na tese de doutorado de André Nascimento (2012), na tese de doutorado de Ligiane Pessoa Bonifácio (2019) e no artigo de Hellen Simas e Dante Lucchesi (2020). Esses são apenas alguns trabalhos que se dedicaram a investigar o resultado das línguas em contato, mais especificamente a influências das línguas indígenas sobre o português.

português falado pelos munduruku, mas sim abrangerá as variedades de diversos grupos sociais do Brasil, observadas tanto no plano da oralidade quanto no plano da escrita, tanto nas variedades de prestígio quanto nas variedades de menos prestígio. Nesse aspecto das variedades linguísticas, a BNCC apresenta uma proposta muito mais promissora para o componente Língua Portuguesa e Conhecimento Tradicionais, pois faz inúmeras referências à variação linguística: o termo “variedades linguísticas”<sup>106</sup> é referido onze vezes; o termo “variedade linguística”<sup>107</sup> é referido oito vezes; o termo “variação linguística”<sup>108</sup> é referido nada menos que quatorze vezes. Do ponto de vistas dos estudos da língua, o estudo das variedades linguísticas foram um grande avanço empreendido pelo campo da linguística, e que nos tempos atuais começa a fazer parte das discussões de sala de aula. Para os estudos do português intercultural, essa discussão também precisa fazer parte das escolas indígenas, precisa fazer parte de discussões coletivas entre os centros de valores.

Para o 1º Ano do Ensino Médio, os conteúdos do anexo do PPPE estão dispostos em uma lista de vinte e dois conteúdos. No segundo conteúdo dessa lista, estão previstas “leituras de textos literários: contos, novelas, romances, histórias indígenas, crônicas, poemas, textos dramáticos e informativos” (PPPE, 2015, p. 92). Esses gêneros discursivos são interessantes para o ensino, mas será que os professores têm conhecimento da diversidade desses tipos de discurso? Quantos contos, novelas, romances crônicas e poemas os professores já leram ao longo da vida? Pois se o PPPE orienta o currículo de linguagens por esses gêneros, os professores precisam ter tido contato com esses gêneros, seja um contato a partir da leitura, seja um contato a partir da escrita desses gêneros. Em relação às histórias indígenas, essas sim os professores conhecem, sobretudo pela oralidade. É necessário, todavia, problematizar essas histórias, pois elas podem ser apresentadas em forma de lendas, mitos, histórias reais vividas por alguém, contos, entre outras.

Dentro dessa lista de conteúdos do 1º Ano, também estão previstos o “Trovadorismo”, “Humanismo”, “Barroco” e “Arcadismo lírico de Brasil e Portugal: característica gerais” (PPPE, 2015, p. 93). Esses conteúdos são bastante presentes no 1º Ano das escolas não indígenas. Entretanto, mesmo nas escolas não indígenas esses conteúdos são desenvolvidos de maneira superficial, apenas para atender, muitas vezes,

---

<sup>106</sup> BNCC (p. 80, 81, 83, 87, 113, 133, 135, 158, 508).

<sup>107</sup> BNCC (p. 78, 80, 91, 143, 145, 509).

<sup>108</sup> BNCC (p. 81, 83, 87, 112, 159, 160, 190, 245, 254, 255, 507, 508).

às demandas de vestibulares. Considero importante saber sobre esses conteúdos, pois dizem respeito ao desenvolvimento do pensamento humano ao longo de séculos, no entanto, dependendo da maneira como esses conteúdos são abordados em sala de aula e do espaço que têm nos tempos das aulas, eles podem promover a interculturalidade funcional. Ainda nessa lista de conteúdos estão incluídos “as funções da linguagem”, “a linguagem escrita e a estrutura da frase”, “leitura de fábulas, charges, histórias em quadrinhos”, “produção de cartas”, “atas de contrato” e “curriculum vitae” (PPPE, 2015, p. 93), isto é, são conteúdos bastante limitados e que poderiam ser revisados e problematizados por um especialista da área de linguagens, de preferência alguém que conheça a realidade dos munduruku que fazem parte do currículo escolar, pois, da maneira como esses conteúdos estão dispostos no PPPE, acabam por perpetuar a interculturalidade funcional no currículo de linguagens.

### 2.5.3 *Arte, Cultura e Mitologia*

O anexo do PPPE dedica oito páginas, no Ensino Fundamental, para apresentar a lista dos conteúdos do componente curricular Arte, Cultura e Mitologia (PPPE, 2015, p. 23-30). Considero a lista de conteúdos desse componente muito importante, pois há compatibilidade dessa lista de conteúdos com o objetivo geral e com os objetivos específicos. Esse componente estabelece como objetivo geral, para o estudante, “expressar, sabendo comunicar-se mantendo uma atitude pessoal ou coletiva, conhecendo materiais, instrumentos e procedimentos variados em arte e cultura que possa ser utilizado nos trabalhos, de forma contextualizada” (PPPE, 2015, p. 24-25). Para além de expressar, poderia ser incluído nesse objetivo geral o verbo criar, pois a arte nasce e renasce da criação e recriação. Nos objetivos específicos, também não aparece o verbo criar, ou algum enunciado que implique o processo de criação. A palavra criação aparece apenas no quinto conteúdo do 9º Ano: “criação de desenho e pinturas tradicionais do povo munduruku” (PPPE, 2015, p. 29). A palavra criação também aparece em alguns procedimentos, mas deveria aparecer já nos objetivos. A meu ver, em todos os componentes curriculares o verbo criar deveria aparecer como um signo orientador das práticas do cotidiano curricular. No componente Arte, Cultura e Mitologia, o processo de criação está previsto sim, mas precisa ficar melhor apresentado no PPPE, de preferência já nos objetivos desse componente.

Embora apresente algumas limitações, esse componente, dos cinco que constituem a área de linguagens, é o que mais se aproxima de um currículo de linguagens

intercultural emancipador para o povo munduruku, pois seus conteúdos implicam uma série de relações dialógicas que precisam ser exploradas no processo de ressignificação desse currículo de linguagens. Entretanto, é tarefa dos professores conduzirem a exploração dessas relações dialógicas emancipadoras. Por exemplo, das quatro séries do Ensino Fundamental: 6º Ano, 7º Ano, 8º Ano, 9º Ano, o procedimento do 7º Ano, do 8º Ano e do 9º Ano iniciam com o estabelecimento da leitura, isto é, a leitura é posta como fundamento dos procedimentos desse componente curricular: “leitura e interpretação de texto” (PPPE, 2015, p. 28); “leitura” (PPPE, 2015, p. 29); “leitura individual e em grupo” (PPPE, 2015, p. 96). A leitura como procedimento fundamental do currículo sugere algumas perguntas: mas esses materiais de leitura existem? Os professores têm acesso a esses materiais? Quais as principais fontes de consulta que os professores utilizam para ministrarem suas aulas? E os alunos, eles têm acesso a esses materiais de leituras? Para responder essas perguntas, para além de uma etnografia do espaço físico e estrutural da escola, é imprescindível ouvir os enunciadores da educação escolar munduruku.

O que também chamou minha atenção nos conteúdos e nos procedimentos, no anexo do PPPE, foi a previsão de utilização de tecnologias no desenvolvimento das aulas: “celular, câmeras fotográficas e outros” (PPPE, 2015, p. 29). O celular, atualmente, tem uma série de utilidades, inclusive de gravar, editar e divulgar produções visuais ou audiovisuais. Essas tecnologias digitais precisam ser problematizadas no cotidiano dos estudantes munduruku, pois é inegável o interesse dos jovens por um aparelho celular. Antes, o que causava bastante interesse e despertava a curiosidade, sobretudo nos jovens, era apenas a televisão, mas agora, no tempo do Facebook, do WhatsApp, do Instagram, do YouTube, o jovem tem o interesse em estar conectado com outras pessoas por meio dessas plataformas, que podem potencializar as vozes dos próprios munduruku, a partir da divulgação da arte, da cultura e da mitologia do povo, pois entendo que não basta apenas aprender e fazer, é importante que o estudante seja um divulgador da sua própria produção de linguagem artística, e a lista de conteúdos e procedimentos desse componente curricular também prevê essa divulgação, o que é bastante interessante para o estabelecimento de relações dialógicas emancipatórias.

No 8º Ano, por exemplo, o terceiro procedimento é “produzir e expor desenhos e pinturas do povo Munduruku” (PPPE, 2015, p. 28). O sétimo procedimento, ainda do 8º Ano, tem como objetivo “realizar exposição de atividades artísticas” (PPPE, 2015, p. 28). O décimo segundo procedimento contempla “apresentação teatrais simbolizando a cultura do povo Munduruku” (PPPE, 2015, p. 28). Essas exposições e apresentações não

devem ficar restritas ao cronotopo da Escola Ester Cardoso, mas devem ser divulgadas nas mais variadas plataformas digitais, para diversas regiões do país e do mundo. E essa divulgação tem sido feita por alguns professores, quando da ocasião de alguma atividade escolar.

Conforme pude observar na plataforma do Facebook, em novembro de 2021, inúmeros professores e alunos fizeram postagens de fotografias da II Feira Intercultural Munduruku<sup>109</sup>, da Escola Ester Cardoso, na qual estive presente por ocasião da minha pesquisa de campo. Nesse momento específico do ano, consegui observar a participação de quase<sup>110</sup> todos os centros de valores envolvidos na educação escolar indígena: alunos, responsáveis de alunos, professores, gestora, comunitários em geral. Foi um momento em que pude observar a interculturalidade que, de fato, é pretendida pelo povo, pois o povo avaliou positivamente o evento, de acordo com os comentários dos próprios comunitários. Esse evento também repercutiu nas redes sociais, sobretudo nas plataformas do WhatsApp e do Facebook. Nesse aspecto, essa realização e exposição de atividades artísticas faz parte do processo de relações dialógicas emancipatórias da educação escolar munduruku. A meu ver, portanto, a interculturalidade apontada no componente Arte, Cultura e Mitologia atende muito mais às necessidades do povo do que a interculturalidade apontada nos outros componentes da área de linguagens, pois uma das necessidades do povo munduruku é ser visto, ouvido e respeitado.

O que precisa ficar mais explícito nesse componente é, para além da utilização de recursos eletrônicos, como o celular, é o reconhecimento da força que tem as redes sociais e as plataformas digitais no processo de divulgação e potencialização da cultura e do discurso de um povo. A esse respeito, considero que também podemos recorrer ao texto da BNCC, dentro do qual o signo “tecnologias digitais” aparece nada menos que sessenta e duas vezes. As tecnologias digitais também estão previstas na quinta competência geral da BNCC (2018, p. 9), cujo objetivo é:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

---

<sup>109</sup> Consegui registrar fartamente esse evento, ora por meio de fotografias e vídeos, ora por meio de entrevistas que realizei com os enunciadores desta pesquisa. No terceiro e quarto capítulo comentarei mais sobre esse evento por entender ser uma referência de interculturalidade que ajuda a atender às necessidades do povo munduruku.

<sup>110</sup> O cacique estava ausente, no evento, devido a um tratamento de vista que estava realizando em Manaus. Ressalto que o cacique Manoel Cardoso ficou hospedado na minha residência, durante seu tratamento, que levou aproximadamente dois meses.

No contexto atual dos povos indígenas, em que inúmeros influenciadores digitais indígenas estão surgindo, seria interessante incluir nos objetivos do próprio PPPE o letramento digital para a compreensão e utilização das tecnologias digitais para a divulgação de informação e conhecimento do povo munduruku. O objetivo geral do PPPE prevê apenas “o uso da tecnologia”, mas esse signo é muito amplo. Seria interessante especificar para explicitar melhor a utilização das tecnologias digitais.

#### 2.5.4 *Língua Espanhola*

As Matrizes Curriculares Interculturais não estabelecem uma língua estrangeira específica a ser ensinada da escola indígena, mas sim apresentam três línguas estrangeiras de referência a serem adotadas conforme a opção de cada povo: espanhol, francês ou inglês. Nesse caso, o PPPE optou pelo ensino do espanhol. Um dos motivos da adoção do espanhol, conforme a gestora, se deveu, principalmente, por ser uma língua que possuiu maior grau de parentesco com a língua portuguesa, levando os munduruku a entenderem que, por possuir esse parentesco, o ensino do espanhol fica mais acessível.

O objetivo geral desse componente é “identificar no universo que o cerca, as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico” (PPPE, 2015, p. 30). A utilização apenas do verbo identificar me parece ser bastante redutor da importância que há no ensino de uma língua estrangeira, cabendo uma reformulação desse objetivo geral. Os dez objetivos específicos são muito mais promissores e comprometidos com uma relação dialógica emancipadora do que o objetivo geral. Por exemplo, o décimo e último objetivo específico do componente curricular é “tornar a aprendizagem da Língua Espanhola um processo vivo, dinâmico e enriquecedor para o aluno” (PPPE, 2015, p. 96). Esse processo vivo implica considerar a força discursiva de uma língua, conforme a força de refração ideológica na palavra. Nesse aspecto, a língua é entendida como “matéria ideológica, como meio da refração ideológica da existência (VOLÓCHINOV, 2017, p. 320). É essa percepção de língua que esse décimo objetivo sugere no processo de ensino da língua. De maneira geral, apesar de o objetivo geral e de alguns objetivos específicos merecerem uma revisão, ora no plano do conteúdo ora no plano da adequação da forma do texto, são propostas compatíveis com o ensino de segunda língua e inclinadas para uma interculturalidade que atende às necessidades do povo munduruku.



Em relação aos conteúdos e aos procedimentos do componente Língua Espanhola, são compatíveis com o ensino de segunda língua, pois suas propostas estão assentadas em um modelo de ensino mais interativo e crítico, considerando o desenvolvimento do “espírito crítico baseado em elemento concreto” (PPPE, 2015, p. 35), consoante consta em um dos procedimentos do 7º Ano. Cabe ao professor saber desenvolver os conteúdos desse componente curricular, tendo à sua disposição materiais didáticos adequados. Cabe aos próprios enunciadores da educação escolar munduruku, ainda, a constante discussão sobre a necessidade do ensino de determinada língua estrangeira. Também procuramos entender, a partir das vozes dos enunciadores da educação escolar munduruku, que língua é mais desejada por esses enunciadores e qual o motivo desse desejo, de maneira que o currículo exerça a interculturalidade reivindicada pelos munduruku.

São grandes as possibilidades do exercício dessa interculturalidade, sobretudo tendo em vista que a língua espanhola é a língua mais falada pelos países vizinhos do Brasil, incluindo os povos indígenas desses países, cujos falantes estão cada vez mais próximos dos munduruku, principalmente por conta do grande número de imigrantes falantes do espanhol que estão se deslocando de seus países de origem em direção ao Brasil. Em inúmeros municípios do Amazonas já há presença de falantes de língua espanhola, inclusive em Borba e em Nova Olinda do Norte, onde os munduruku estão em maior concentração, no Amazonas. Não se pode deixar de considerar o fato de que o fortalecimento de uma política linguística que promova a interação ativa entre as línguas portuguesa e espanhola depende, de maneira substancial, das políticas linguística empreendidas pelo governo brasileiro.

Outra maneira do exercício da interculturalidade que atenda aos interesses do povo munduruku pode ser encontrada no horizonte dos contatos com países europeus falantes do espanhol. Embora seja pequena a possibilidade de um munduruku sair de sua aldeia para conhecer outro país, ou, embora não seja comum pessoas falantes do espanhol europeu visitarem os munduruku do Amazonas, há uma expectativa de que os munduruku comecem a sair cada vez mais de suas aldeias em direção a outros estados e a outros países, ora para estudar, ora para trabalhar. Para isso, precisarão ter contato com outras línguas. Esse contato deveria começar já na escola, no entanto, é notável as precárias condições do ensino de espanhol, e um dos principais motivos dessa precariedade é que não há professores falantes do espanhol. O que há é um professor que aprende a pronunciar uma lista muito limitada de termos e aplica isso em sala de aula, e geralmente

são professores que nunca tiveram contato com o espanhol a não ser quando passaram no processo seletivo para professor e tiveram que se informar sobre o assunto.

#### 2.5.5 *Práticas Corporais e Esportivas*

Esse componente estabelece dois objetivos gerais. O primeiro objetivo geral é “usufruir das atividades físicas, facilitando assim, o estabelecimento de relações interpessoais, sem discriminar pessoas físicas, sociais, sexuais e culturais” (PPPE, 2015, p. 40). O segundo objetivo geral propõe “conhecer e desfrutar das manifestações culturais das regiões do Brasil, como forma de valorização de nossas raízes e integração social entre indivíduos dos mais diversos níveis” (PPPE, 2015, p. 40). Em nenhum desses objetivos o signo corpo aparece, mas deveria aparecer. Esses objetivos não mantêm relação explícita com os signos que nomeiam esse componente curricular, sequer fazem referência a alguma ideia de corpo.

A ideia de corpo, no desenvolvimento desse componente, é fundamental para o estabelecimento de relações dialógicas emancipadoras para o povo munduruku, entretanto, a ideia de corpo apresentada nos conteúdos desse componente está limitada a fazer referência a atividades físicas, como a prática de esportes. A meu ver, considero que os conteúdos desse componente ainda manifestam o discurso da disciplina Educação Física, das escolas não indígenas, cuja prática de sala de aula se assenta, basicamente, no ensino da história dos esportes e da prática de esportes. É interessante, todavia, que o PPPE apresente uma proposta de corpo a ser desenvolvida no currículo de linguagens da educação escolar munduruku. Essa proposta deve ser construída, entre os munduruku, partindo de uma pergunta aparentemente simples, mas que possui alguns desdobramentos interessantes, tanto na teoria como na prática: o que é o corpo para povo munduruku? Atualmente, essa pergunta é mais pertinente para os povos indígenas, pois já há estudos no campo das ciências humanas que procuram entender as propostas de corpo, conforme as diversas culturas e conforme os diversos campos do conhecimento, o que antes não havia. Portanto, para o aprimoramento da proposta desse componente, e também do PPPE, de modo geral, seria interessante que este componente já apresentasse, em seu objetivo geral, uma proposta de corpo a ser desenvolvida na educação escolar munduruku.

A lista dos conteúdos desse componente, a meu ver, estão em consonância com uma interculturalidade relacional, conforme o primeiro conteúdo de cada série do Ensino Fundamental: “habilidade motora indígena e não indígena” (PPPE, 2015, p. 41); “educação física e saúde indígena e não indígena” (PPPE, 2015, p. 42); “jogos esportivos

individuais e coletivos indígena e não indígena” (PPPE, 2015, p. 43); “exame biométricos” (PPPE, 2015, p. 44). No caso do Ensino Médio, só há conteúdos previstos para o 1º Ano, pois o documento ainda não está concluído, e o primeiro conteúdo previsto para essa série é “esportes coletivos e individuais” (PPPE, 2015, p. 104). Tanto nos conteúdos do Ensino Fundamental quanto nos do Ensino Médio não há referência à relação do corpo com o meio ambiente onde vivem os munduruku, nem referência à relação do corpo com a saúde mental ou com a espiritualidade. Considero que essas relações são necessárias no currículo de linguagens.

Resta saber com que ideia de corpo os professores da área de linguagens estão operando no processo de ensino-aprendizagem, a quais referências os professores recorrem para ensinar os conteúdos desse componente curricular. Resta saber, ainda, se o delineamento desse componente está, de fato, atendendo às necessidades do povo munduruku, ou se está, na verdade, reproduzindo uma perspectiva de ensino estigmatizante para o povo munduruku. Daí que é necessário ouvir e entender os enunciadores da educação escolar munduruku, a partir de seus atos enunciativos.

Com efeito, os apontamentos realizados nesses cinco componentes curriculares são apenas alguns que considere mais urgentes para pensar os tipos de interculturalidade sugeridos no texto do PPPE. No entanto, há inúmeras outras limitações que precisam ser discutidas entre os enunciadores da educação escolar munduruku, com assessoramento de especialistas de cada componente curricular, sejam eles munduruku ou não munduruku. O importante é que haja a discussão crítica especializada sobre os caminhos teóricos e práticos que o PPPE deve orientar, pois este documento ainda não está concluído.

### 3. A INTERCULTURALIDADE DIALÓGICA NO CURRÍCULO DE LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR MUNDURUKU: O QUE QUEREM OS MUNDURUKU?

“... eu amo, eu gosto muito de música, podia ter uma aula, uma escola de música, e algum local que pudesse ajudar aperfeiçoar, é, a arte, tipo, a minha arte é o desenho...” (Aluna do 1º Ano do Ensino Médio, 23 de novembro de 2021).

O ato enunciativo inscrito na epígrafe deste capítulo foi materializado por uma estudante da Escola Ester Cardoso, do 1º Ano do Ensino Médio, em novembro de 2021, quando realizei a pesquisa de campo, na aldeia Kwatá. Destaquei esse ato enunciativo por conta de seu poder de persuasão discursiva, cujo valor é apreciado com mais profundidade quando se analisa o cronotopo de sua produção e a realidade singular de sua enunciativa, realidade que será apresentada nos próximos parágrafos. Além disso, essa epígrafe já é uma demonstração parcial da tonalidade dos atos enunciativos que serão aqui situados e analisados, de maneira que as relações dialógicas estabelecidas a partir desses atos contribuam para sustentar a resposta que dará acabamento a este ato enunciativo do pesquisador: a tese enquanto gênero, enquanto texto, enquanto forma da expressão. Pois a tese enquanto proposta para a vida é caracterizada justamente por sua inconclusibilidade, cabendo sempre novas possibilidades de interpretação, novas possibilidades de sentir e de viver a vida, enfim, novas relações dialógicas.

Defino o ato enunciativo, no plano da expressão e para efeito de organização de uma parte do *corpus* desta pesquisa, como o produto acabado de uma série de procedimentos, que iniciou com uma entrevista, ou entrevistas, passou pelo processo de transcrição e de seleção dos signos ideológicos a serem mobilizados para a análise<sup>111</sup>. Cada ato enunciativo, na grande maioria dos casos, é composto por, pelo menos, dois turnos de fala: a fala do entrevistador e a fala do entrevistado. Resolvi destacar a fala do entrevistador, no ato enunciativo, para a melhor compreensão do ato responsivo que mobilizou os signos ideológicos utilizados pelos enunciadores da pesquisa, levando em

---

<sup>111</sup> Tal definição está dentro da definição clássica de ato enunciativo, ou de enunciado, entendido como a real unidade da comunicação discursiva. É nesse sentido que as Matrizes Curriculares Interculturais e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Ester Cardoso também são atos enunciativos. Nesse caso específico, a definição de ato enunciativo dos documentos oficiais coincide com a definição desses mesmos documentos enquanto gêneros discursivos. Portanto, as MCIR se configuram ao mesmo tempo como ato enunciativo e como gênero do discurso, ocorrendo o mesmo com o PPPE.

consideração que o protagonista do ato enunciativo é o entrevistado. É por isso que cada ato enunciativo será identificado conforme seu protagonista. Portanto, doravante, os termos protagonista, entrevistado, enunciador serão termos equivalentes para fazer referência ao entrevistado, ao passo que para fazer referência ao entrevistador, como equivalente, utilizarei o termo pesquisador.

Para entrevistar cada pessoa, contei com a colaboração da gestora, dos professores, dos alunos e dos pais dos alunos, sendo que, para cada pessoa selecionada para ser entrevistada, houve um critério de escolha diferente. Mas cada critério deste será explicitado no início da análise de cada ato enunciativo, conforme os procedimentos da etnografia dialógica. E esse critério é referente à escolha de cada enunciador dentro do critério maior de seleção dos enunciadores: o cacique; a gestora; nove alunos e quatro professores, previamente estabelecido para a pesquisa, totalizando quinze enunciadores, ou quinze pessoas entrevistadas. A explicitação desses critérios responderá às questões: por que motivo eu escolhi um aluno do 1º Ano do Ensino Médio e não outro aluno da mesma série e da mesma turma? Por que motivo eu escolhi um professor em vez de outro?

### **3.1 Ato Enunciativo do Cacique dos munduruku do Rio Canumã**

A entrevista com o cacique ocorreu na capital Manaus, no dia 18 de julho de 2021, por ocasião de uma consulta para ter o diagnóstico de um problema em seu olho esquerdo. O cacique ficou hospedado na casa de uma de suas filhas, que deixou a aldeia para morar em Manaus, junto com seus quatro filhos e seu companheiro. Nesse período, o isolamento social ainda estava bastante intenso e eu não havia sido imunizado completamente. Sabendo que o cacique estava em Manaus, resolvi fazer uma visita a ele, a fim de explicar minha pesquisa e de ouvir suas palavras sobre a educação escolar munduruku. Peguei um carro por aplicativo e me dirigi até sua localização, tomando todos os cuidados recomendados de distanciamento e de proteção. Realizei apenas uma entrevista, que durou 5min11s. Foi uma entrevista muito breve, sobretudo por conta do estado físico do cacique. Ele estava usando óculos escuros para proteger os olhos do vento, tendo que, de vez em quando, ficar deitado e com os olhos fechados. Portanto, a entrevista com o cacique ficou limitada a oito turnos de fala, embora eu tenha tido inúmeras conversas com ele, antes e depois desta entrevista, entretanto, foram conversas cotidianas, sem utilização de técnicas de pesquisa acadêmica. Apesar de breve, no discurso do cacique estão presentes signos ideológicos que implicam uma série de relações dialógicas e de subentendidos que precisam ser evidenciados.

Ao chegar no local, fomos direcionados até a mesa da cozinha, sentamos, e passamos a conversar sobre minha pesquisa. Ao lado do cacique estava seu filho, que o acompanhava na viagem a Manaus.

#### ATO ENUNCIATIVO DO CACIQUE (AEC)

**Pesquisador:** Bom! É muito importante saber do senhor o que o senhor pensa da educação escolar munduruku hoje, qual é sua opinião sobre a educação escolar hoje? Na nossa região. (Turno 1)

**Cacique:** Tá! O que nós pensamos, o que nós imaginamos a educação indígena munduruku é continuar com nosso trabalho de língua, nossa língua materna, ter professores é com perfil nessa área, né, da nossa língua também, que muitas das vezes os jovens já está um pouco quase esquecendo, mas com a continuação desse trabalho tenho certeza que a gente vai dar continuidade, não só na língua, como também nos nossos costumes né, nas nossas tradições, como nós éramos antes, nosso trabalho de agricultura, como se diz né, o branco fala agricultura, aí nós somos sempre da roça, continuamos assim fazendo nosso trabalho de roça, nosso plantio de cana, enfim, banana né. Por isso, eu vejo assim, né, que no início da nossa permanência, da nossa entrada, do nosso encontro com os pariwat, como a gente chama né, nós tivemos um impasse/ a questão da nossa cultura, do nosso costume mesmo, como se diz né, e a própria língua/ isso, nós temos uma grande esperança os novos vão continuar porque tem professores ainda que são falantes e pra dizer que nós temos que aproveitar esses companheiros, até porque os nossos velhos antigos, nossos ancestrais, já se acabaram. Hoje só resta uma, que tá com cento e três anos ainda /.../ minha mãe, mas tenho certeza que ela tá bem por lá, e ainda continua com vida, graças a deus. (T2)

**Pesquisador:** Obrigado! (T3)

**Pesquisador:** Se o senhor tivesse que dar uma orientação, uma opinião pra melhorar a formação dos professores, o que o senhor acharia interessante pros professores aprenderem? (T4)

**Cacique:** Uma das coisas que eles têm que fazer, né, é fazer os alunos pesquisar, assim, assim, não na leitura, como se diz né, mas sim prática, na prática mesmo, porque teoria é bom, mas a gente vê que teoria ele diz uma coisa e a prática é uma outra, é uma diferença muito grande né. Então, de tudo por tudo, o quê que o professor tem que ensinar? Ensinar aquela cultura que sempre nós tinha, dos nossos ancestrais/ é continuar fazendo seus artesanato né, como tipiti, paneiro, peneira e arco e flecha também, era nossa cultura, é nossa cultura, posso dizer assim né, e isso aí, os professores, os nossos professores têm que dar continuidade, não esquecer, porque o que a gente nota, é que o professor, nossos professores ensina só na teoria, prática não existe né, então, é isso aí que eu queria colocar pra ti tá! (T5)

**Pesquisador:** Entendi! (T6)

**Pesquisador:** /.../ eu coloco uma situação que é/ os estudantes estão querendo aprender o conhecimento do não indígena, do pariwat, e o currículo ele é intercultural, né, o senhor vê importância nessa relação do conhecimento do não indígena com o conhecimento munduruku dentro da escola, o senhor vê importância nisso? (T7)

**Cacique:** Perfeitamente/ porque na verdade nós temos que ter o conhecimento de ambas as partes, tanto a parte indígena quanto da parte /.../ da sociedade pariwat né. Então, se não tiver essa paridade de conhecimento né, os nossos próprios parentes, quando um dia sair, ou concorrer, ou querer concorrer com qualquer tipo de trabalho ele não vão conseguir porque não têm esse conhecimento preparado pra isso, né. (T8)

No que se refere à educação escolar munduruku, a língua munduruku – que o cacique considera como língua materna<sup>112</sup> – é a primeira referência a ser evocada pela liderança, sugerindo a grande importância que tem a língua munduruku no currículo de linguagens. Quando ele fala em “nosso trabalho de língua”, está fazendo referência a uma série de atitudes linguísticas que são promovidas pelo povo desde as primeiras tentativas de se estabelecer uma política linguística efetiva para o povo, como ocorreu ao longo do Projeto Kabia’ra, em que uma das principais colaboradoras foi Ester Cardoso, na época, uma das últimas falantes da língua munduruku do Amazonas, mãe do cacique de que trata este ato enunciativo. Logo na sequência, ainda no início de T2 (Turno 2), o cacique também expressa sua vontade em “ter professores com perfil nessa área”, ou seja, professores que saibam falar a língua munduruku, ou que saibam ministrar uma aula em língua munduruku. Nesse caso, não há professores falantes da língua munduruku na TI. Kwatá-Laranjal. O saber de alguns professores limita-se a um repertório bastante reduzido de palavras e de frases. E o cacique sabe que o ensino da língua munduruku tem pouco impacto na vida dos alunos, muitos dos quais são seus netos.

Além disso, interessa destacar que, na fala do cacique, há uma série daquilo que Volóchinov entende como avaliações subentendidas (2019, p. 122), ou apenas o subentendido, que está relacionado com o cronotopo do cacique, com seus valores, com seu modo de enxergar a ação dos professores e com sua condição de liderança. A respeito do cronotopo do cacique, cabe ressaltar que sua casa fica localizada quase na frente da Escola Ester Cardoso, de onde é possível ver toda a movimentação dos professores, dos alunos, da gestora, dos funcionários que prestam os serviços gerais e os responsáveis de alunos que procuram a escola por algum motivo. Portanto, a casa do cacique é um local propício para se desenvolver o excedente de visão sobre o cronotopo da Escola Ester Cardoso. Isso acaba fortalecendo a autoridade da liderança para falar da realidade cotidiana da referida escola.

O cacique também demonstra sua preocupação com os jovens, por estes estarem esquecendo a língua munduruku. No entanto, no final de T2, a liderança fala em ter grande esperança nos mais novos, sobretudo que eles aprendam a falar na sua língua ancestral, e fala utilizando o pronome na primeira pessoa do plural, o que indica que o cacique está se referindo a ele e ao povo munduruku. O cacique tem esperança, pois,

---

<sup>112</sup> O cacique considera a língua munduruku como língua materna levando em consideração o ponto de vista histórico e identitário. Do ponto de vista da língua que é falada no cotidiano dos munduruku do Amazonas, atualmente, a língua materna é o português.

segundo ele, há professores que ainda falam a língua munduruku. Entretanto, é necessário situar o signo ideológico “falantes” referido pelo protagonista do ato enunciativo. Nesse sentido, quando o cacique considera que há professores falantes do munduruku, são professores e professoras que sabem apenas algumas palavras e algumas frases na língua étnica, normalmente de cumprimentos e de animais. Grande parte do conteúdo que é utilizado pelos professores são apostilas de língua munduruku. Além disso, os professores sabem pronunciar as palavras escritas em munduruku, no entanto, não sabem interpretar textos longos. Daí que quando o cacique diz que os professores sabem falar a língua munduruku, ele quer dizer que sabem falar apenas um número reduzido de palavras e frases.

A liderança encerra o turno 2 fazendo referência à perda dos velhos ancestrais e à sua mãe Ester Caldeira Cardoso<sup>113</sup>, que é a última falante da língua munduruku do Amazonas. Essa referência implica inúmeros subentendidos, dos quais destaco três. O primeiro subentendido é o reconhecimento de que as grandes fontes de conhecimentos (religioso, histórico, linguístico etc.) ancestrais do povo munduruku já não existem mais, apenas Ester Cardoso. Mas Ester Cardoso já tem cento e três anos, como destacou o cacique, e quase não houve e nem fala mais. Em novembro de 2021, quando visitei a aldeia Kwatá para a pesquisa de campo, apesar de eu ter falado alto no ouvido de Ester e apesar de ela me conhecer desde o nascimento, ela não me reconheceu mais. O segundo subentendido consiste na vontade do cacique em aproveitar os conhecimentos que ainda existem do povo munduruku, e a escola também é um local apropriado para isso. Em relação ao terceiro subentendido, este é relacionado às vozes dos anciãos ancestrais que ainda falam nos corpos dos munduruku que vivem na atualidade. Apesar de o corpo fisiológico desses anciãos já não existirem, pois morreram, mas suas vozes socioideológicas ainda exercem influência nos corpos dos munduruku da atualidade, sobretudo no corpo do cacique. Essa influência é materializada nos signos ideológicos realizados pelos munduruku.

Em relação aos signos do turno 5, o cacique dá algumas pistas de como melhorar a educação escolar munduruku. A liderança conhece a distinção entre teoria e prática na educação escolar, e é por isso que ele sugere que os professores devem atuar mais na prática do que na teoria, sem desconsiderar a teoria. Depreende-se, pela tonalidade de sua voz social, que o cacique acompanha as ações dos professores e sugere que os professores

---

<sup>113</sup> Cito o nome de Ester Cardoso porque já é um nome bastante conhecido na bibliografia do século XXI sobre os munduruku do Amazonas.



podem não estar colocando em prática o que aprenderam ao longo de sua formação. Para analisar com mais profundidade o tom dessa voz social, mais uma vez recorro ao subentendido dessa voz. Um desses subentendidos que pode ser depreendido dos signos “na prática não existe” consiste em o cacique considerar que a prática de ensino do professor fica restrita apenas ao contexto de sala de aula, não tendo efeito significativo na vida dos estudantes. Isto é, há muita teoria e pouca prática. Outro subentendido que pode ser depreendido da fala do cacique é a história da formação dos professores, que o cacique também acompanhou. A liderança sabe que a maioria dos professores da Escola Ester Cardoso teve formação pelo Projeto Kabia’ra. Desses, uma parcela obteve formação superior, ora pela UEA ora pela UFAM. Daí que a expectativa do cacique é que esses professores mostrem o que aprenderam, também, ao longo de sua formação acadêmica, cujos cursos tinham substancial inclinação para o ensino da educação indígena e educação escolar indígena. Aquela baseada totalmente na oralidade, esta baseada, principalmente, na escrita.

A relação dialógica entre valores orais e valores escritos sugere outro subentendido a ser destacado na fala do cacique, qual seja, que o cacique é de uma geração de munduruku que nasceu e foi criado em uma cultura predominantemente oral, onde não havia a figura do professor e não havia a instituição escolar. Daí que seu valor foi se constituindo numa cultura em que a oralidade cotidiana é que mediava a sua relação com o mundo, ao passo que, no caso dos professores, a mediação destes com o mundo, há décadas, já é mediada, também, pela escrita. Um exemplo marcante do contato dos professores com a escrita está na vasta bibliografia dos cursos pelos quais foram formados. Portanto, é interessante ressaltar que no interior dessas relações dialógicas entre discursos orais e discursos escritos – ou, nos termos de Bakhtin (2003, p. 264), entre gêneros primários e secundários – podem existir relações dialógicas estigmatizantes e relações dialógicas emancipatórias.

Uma relação dialógica estigmatizante evocada na fala do cacique consiste no fato de haver uma preferência, na prática de sala de aula dos professores, para o conhecimento teórico do mundo, um conhecimento que não é percebido pelos responsáveis de alunos e nem pela comunidade. Como exemplo, podemos utilizar o ensino de língua munduruku na escola. Como não há professor fluente em munduruku, o que os professores fazem é passar uma lista de palavras em munduruku para os alunos decorarem, mas acabam não dando a devida atenção para o valor socioideológico dessas palavras. Essas palavras, muitas vezes, apesar de serem ensinadas na escola, ficam circunscritas ao espaço de sala

de aula e sem nenhuma problematização, o que acaba caracterizando uma interculturalidade funcional, manifestada nos discursos. Esse tipo de interculturalidade ajuda a perpetuar as relações dialógicas estigmatizantes construídas historicamente, pois a interculturalidade funcional está em consonância com aquilo que Paulo Freire (1987, p. 33) considera como educação bancária, isto é, uma educação cujos educandos são percebidos como depósitos de informações, os quais recebem passivamente, memorizam e repetem essas informações. A meu ver, é contra esse tipo de educação que o cacique direciona suas palavras, quanto diz que “na prática não existe”.

O cacique também aponta para relações dialógicas emancipatórias, no turno 8, quando utiliza os signos “paridade de conhecimentos”. Paridade foi um signo muito bem empregado pela liderança para expressar sua vontade de que a escola deve ensinar tanto o conhecimento dos munduruku quanto os conhecimentos dos *pariwat* (não indígena). O cacique tem consciência de que seus parentes podem precisar desse conhecimento para viver a vida, ou na aldeia ou fora da aldeia. Vale destacar que sair da aldeia para estudar ou trabalhar na cidade é uma realidade comum entre os munduruku, o que não é diferente da realidade do cacique, que já tem até bisnetos. Nesse sentido, o cacique tem uma filha e um filho que estão morando em Manaus. A filha saiu da aldeia convidada por seu companheiro (não indígena), ao passo que o filho saiu para cursar uma graduação em Geografia (2018-2021), na Escola Normal Superior (ENS), pela UEA, e em dezembro de 2021 passou no mestrado em Geografia, pela Universidade Federal de Rondônia. Em Nova Olinda do Norte, um dos filhos mais novos do cacique está concluindo o ensino médio na escola de tempo integral, ao passo que outro está trabalhando no município. Na aldeia Kwatá mora a maioria dos filhos do cacique, uma das quais é professora e é formada em Pedagogia Intercultural (PROIND-UEA). Apenas para situar, a paridade de conhecimentos de que trata o cacique invoca justamente relações dialógicas emancipatórias, responsáveis pelo acesso dos munduruku ao campo universitário. Não fosse a escola fornecer conhecimentos básicos de leitura e de escrita aos filhos do cacique, certamente não teriam lido os editais dos cursos, e certamente não teriam tido acesso aos cursos.

Essas informações sobre o cronotopo axiológico do cacique são apenas alguns subentendidos, dentre muitos, que considere importantes de serem elencados a partir do que a liderança destaca como “paridade de conhecimentos”. Assim como o cacique, há inúmeros pais e mães, na aldeia Kwatá, que já têm filhos morando em Manaus, em Nova Olinda do Norte e em Borba, apenas para citar três cidades onde há grande concentração

de munduruku, nas mais variadas condições sociais. E é com base nas relações dialógicas desse cronotopo intercultural que a educação escolar munduruku também precisa ser responsabilizada, consoante a tonalidade discursiva do cacique. Em síntese, **uma das grandes necessidades da educação escolar munduruku e, por conseguinte, do currículo de linguagens reivindicada na voz social do cacique é a paridade conhecimentos**, o que implica uma série de outras necessidades.

### **3.2 Ato Enunciativo da Gestora da Escola Ester Caldeira Cardoso**

Ao longo de 2021, realizei inúmeras entrevistas com a gestora da Escola Ester Cardoso, a maioria pela Plataforma Google Meet. Além das entrevistas, a gestora me forneceu, por e-mail e por WhatsApp, inúmeros documentos de que precisei para entender o cronotopo da escola: projeto político-pedagógico da escola; relação dos professores e de auxiliar de serviços gerais; diários dos alunos, atas de reuniões e relatórios das condições físicas da escola. A primeira entrevista ocorreu em 17 de abril de 2021, período em que a escola estava no calendário escolar de 2020. A última entrevista ocorreu em 20 de outubro de 2021, em Manaus, por ocasião de uma viagem da gestora para resolver assuntos da Escola Ester Cardoso, na sede da SEDUC. Ao todo, foram realizadas sete entrevistas: três pelo Google Meet e quatro pessoalmente. Nas entrevistas pessoais utilizei o gravador de áudio do meu celular para gravar. Todas as entrevistas totalizaram 2h36min15s.

Por serem consideravelmente extensas as gravações com a gestora, resolvi transcrever apenas uma entrevista, a do dia 17 de abril de 2021. Ao todo, essa entrevista rendeu trinta e três turnos de fala transcritos, dos quais recortei apenas doze para a análise. O critério que utilizei para fazer esse recorte estava baseado na seguinte pergunta: o que querem os munduruku da educação escolar munduruku e do currículo de linguagens da educação escolar munduruku? Essa foi a pergunta que orientou todas as outras que eu elaborava ao longo das entrevistas. No caso da gestora, sua resposta está revestida da autoridade de quem adquiriu um excedente de visão a partir da vivência e convivência com os outros centros de valores que fazem parte do cronotopo da Escola Ester Cardoso. Além disso, é a gestora que é responsável pela organização da matrícula dos estudantes e pela distribuição dos componentes curriculares para os professores.

Em consonância com o problema desta tese é que resolvi destacar esse ato enunciativo selecionado, iniciando pelo entendimento que a gestora tem de uma educação intercultural. Portanto, é sobre a ideia de educação intercultural que o Ato Enunciativo da

Gestora (AEG) começa a se delinear e cujas relações dialógicas estão estabelecidas com todos os centros de valores que fazem parte do cronotopo do currículo de linguagens da educação escolar muduruku, ora apontando para relações dialógicas emancipatórias, ora expondo as relações dialógicas estigmatizantes.

#### ATO ENUNCIATIVO DA GESTORA (AEG)

(...)

**Pesquisador:** /.../ Em relação à educação intercultural, o que vem a ser a educação intercultural para você, na sua concepção enquanto gestora da Escola Ester Cardoso? **(Turno 1)**

**Gestora:** Pra mim, hoje, hoje, agora, nesse momento, eu já vejo como a educação intercultural a relação entre o conteúdo, dos conteúdos das disciplinas normais, digamos, língua portuguesa com os nossos conteúdos aqui da terra, da nossa cultura indígena né, fazer essa correlação, essa interligação entre esses dois mundos, digamos assim, do indígena e o não indígena, porque a gente tem que saber fazer essa correlação, porque senão gera um desequilíbrio, né. Se eu der muitos conteúdos só tradicional, tradicional, eu vou falhar na parte da teoria que o aluno vai precisar pra fazer um **vestibular**, por exemplo, eu vou falhar porque eu não vou formar um aluno com capacidade de passar, por exemplo, num **vestibular**, então tem que ter esse equilíbrio, ao mesmo tempo que eu não posso também só focar no estudo não indígena porque aí a escola perde a origem, ela deixa de ser uma escola intercultural né, ela deixa de ser uma escola diferenciada. **(T2)**

**Pesquisador:** Entendi. A escola obedece a matriz curricular da Seduc. Você acha que tá havendo dificuldade na execução da matriz curricular intercultural da Seduc? Como que você vê a matriz curricular sendo ali conduzida pela escola? Há essa condução? Existe alguma dificuldade? Como você enxerga isso? **(T3)**

**Gestora:** Existe sim. Primeiro por que a escola indígena, acredito que nenhuma escola indígena tem um pedagogo, ela não tem a equipe técnica dela. Por exemplo, uma escola de grande porte na cidade, vai ter pedagogo, às vezes você tem um assistente social, às vezes você tem até um psicólogo, o técnico administrativo que é seu secretário, nós aqui, nós temos secretário, mas ele fica na sede, em Borba, então a gestão da escola ela tem que assumir diversas funções, além de ser o gestor, tem que ser o pedagogo, tem que ser o secretário, ele tem que muitas das vezes ser um merendeiro. Então, é inviável, impossível, colocar um currículo totalmente em prática nessas condições, até por que o trabalho do pedagogo é essencial justamente nessa orientação do professor: o professor tá executando o currículo como ele deve ser? Se não existe o pedagogo, eu não tenho como fazer esse acompanhamento como deveria ser feito. Então, eu acredito que essa é a maior das falhas da secretaria, não atentar pra essas situações, porque eu preciso da estrutura, se eu não der a estrutura física e de pessoal, como que eu vou querer que ela funcione como ela deveria funcionar? **(T4)**

**Pesquisador:** Entendi. E o Projeto Político-Pedagógico, como é que anda o Projeto Político-Pedagógico, como que a senhora vê esse andamento do Projeto, existe algum amparo da secretaria em relação a auxiliar a construção do Projeto Político-Pedagógico? **(T5)**

**Gestora:** Eles encaminham orientações, encaminham documentação que respaldam a elaboração do projeto político-pedagógico. Ano passado nós tivemos uma semana aqui com a professora Ângela Maria, mas foi bem corrido, a gente trabalhou assim, algumas coisas que ficamos de dar

continuidade. Os professores até tentaram, eles fizeram realmente, só que eu, enquanto gestora, não tive tempo suficiente pra sentar, analisar o material, colocar no papel, né, então eu tenho um material que os professores elaboraram sobre/ eu não tive tempo ainda, de sentar, analisar e ajustar o PPP, digamos assim, então esses ajustes, essa elaboração, ele já tá praticamente oitenta por cento concluído, setenta por cento, mas os trinta por cento que tá faltando já vem se arrastando desde 2015, justamente por não ter essa equipe técnica pra ajudar na finalização desse PPP né. Porque a gente faz ali o encontro, é uma semana e tal, mas assim, falta equipe pra sentar depois disso, colocar tudo no papel, revisar, pra ver se tá tudo bonitinho, aí depois fazer o momento com a comunidade, entendeu. Então, com a pandemia, isso atrasou mais uma vez, mais uma vez ele tá atrasado, porque já era pra gente ter finalizado ele, a revisão e colocado pra comunidade aprovar, só que essa fase a gente ainda não chegou, por conta disso. (T6)

**Pesquisador:** Entendi. É uma última questão pra gente concluir e pra não tomar muito tempo também. Qual o papel do professor no aperfeiçoamento do ensino de linguagens na educação escolar munduruku? (T7)

**Gestora:** Eu acredito que é fundamental o papel do professor. O professor ele tem que internalizar qual é o objetivo dele, porque se ele não tiver um objetivo, se ele não **buscar o conhecimento**, se ele não for aquele professor que está sempre ali, buscando, **lendo pra se atualizar**, pra repassar esse conhecimento pro aluno, ele não vai ter muito o que repassar, **então o professor é a chave** pra que o aluno se estimule pra buscar conhecimento, porque se eu sou um professor que não busco conhecimento, como é que eu vou estimular o meu aluno a fazer isso, eu não vou fazer, simplesmente eu vou ser o reflexo/ é tipo assim, meu reflexo vai afetar os meus alunos, entendeu, então o professor ele é fundamental pra despertar no aluno, é pra facilitar também pro aluno esse conhecimento, então se ele não tem conhecimento, ele não tem o que passar pro aluno. Eu acredito que a capacitação é muito importante, mas também é cobrar em cima do professor a postura né “preciso de um professor que tenha o perfil assim, assim, assim”, entendeu. E a gente precisa buscar isso, porque se não, a educação não vai melhorar nunca. (T8)

**Pesquisador:** Entendi. Eu tinha dito que era última, mas eu me interessei por uma questão. E o papel da gestão da escola, como é que você vê o papel da gestão da escola pro aperfeiçoamento do currículo? (T9)

**Gestora:** O papel da gestão da escola para o aperfeiçoamento do currículo é justamente esse, planejar, criar todas as ferramentas necessárias pra dar continuidade né, a essa elaboração, mas assim, não é papel da gestão da escola fazer o papel do pedagogo, digamos assim, porque o pedagogo ((não dá para entender))/ o papel da gestão é administrativo, é cuidar pra que tenha toda a estrutura suficiente, pessoal suficiente, e é isso, acho que é fundamental sim, mas não é a gestão da escola que tem que elaborar o PPP sozinha. (T10)

**Pesquisador:** Se você pudesse dar uma sugestão, e já dando, qual seria sua sugestão pra melhorar e aperfeiçoar o currículo de linguagens na educação escolar munduruku? (T11)

**Gestora:** Minha sugestão né, pra secretaria de educação, por exemplo, seria estruturar as escolas, estrutura com pessoal necessário para que o ensino tenha qualidade e que o currículo seja colocado em prática de uma maneira eficiente né. O principal dele é ter o pedagogo, ter a merendeira, ter o secretário atuando dentro da escola, é fundamental que isso aconteça o mais breve possível, porque senão a gente vai passar ano, sai ano, e a gente vai continuar nessa dificuldade, de não conseguir, porque a gente, além de ser gestor, tem que ser merendeiro, pedagogo, e aí fica inviável dá conta de várias funções ao mesmo tempo. (T12)

No momento da entrevista, a gestora estava na Escola Ester Cardoso, organizando o ano letivo de 2020. Eu já havia tentado algumas vezes falar com a gestora, pelo WhatsApp, mas a falta de energia dificultava a comunicação. Até que no dia 17 de abril a energia foi reestabelecida na aldeia e então pude realizar, por volta das 14h, uma chamada pelo Google Meet. Com a autorização da gestora, passei a gravar a entrevista.

No turno 2, de AEG, provocada pelo questionamento sobre a ideia de interculturalidade, a gestora entende a educação intercultural como a relação entre os “conteúdos das disciplinas normais” e os conteúdos da “cultura indígena”. Por disciplinas normais, a gestora está fazendo referência àquelas disciplinas consagradas nos currículos tradicionais<sup>114</sup> brasileiros, como Língua Portuguesa, por exemplo. Nesse caso, o componente Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais, do currículo de linguagens, na própria terminologia que dá nome ao componente, já apresenta pistas de que esse componente sugere a interação entre os conteúdos da língua portuguesa e os conhecimentos ancestrais do povo indígena. E ainda no turno 2, a gestora aponta a consequência da não “correlação” equilibrada desses conteúdos. Uma das consequências é a dificuldade que o aluno terá para passar no vestibular, caso ele queira. Outra consequência desse desequilíbrio é o desinteresse dos estudantes pela cultura munduruku, que pode ter como causa a priorização dos conteúdos ocidentais em detrimento dos conteúdos da cultura indígena.

Em relação ao vestibular, cabe destacar que é um signo ideológico que está em relação dialógica com outros signos de diversas outras realidades, sobretudo com a realidade da carreira profissional dos munduruku. Um número significativo de pessoas, ora que estão concluindo o Ensino Médio ora os que já concluíram, procuram a Escola Ester Cardoso a fim de se informar sobre os vestibulares, ou da UEA ou da UFAM. Também procuram se informar sobre cursos profissionalizantes ou cursos técnicos. Um exemplo dessa propensão à carreira profissional é o Edital N° 006/2021-DAC/CETAM, que ofereceu quarenta vagas para Técnico de Nível Médio em Enfermagem Indígena para as aldeias dos rios Mari-Mari e Canumã, com acréscimo de mais duas vagas para Pessoas com Deficiência (PcD). Para essas vagas foram classificadas setenta e uma pessoas<sup>115</sup>, das quais quarenta entraram na primeira chamada, dezesseis entraram na segunda chamada e os quinze restantes ainda não tinham sido chamados até a data de 08 de março de 2022, quando escrevi este parágrafo. Não houve Pessoas com Deficiência

---

<sup>114</sup> Tradicional no sentido de essa disciplina ser uma tradição nos currículos, não no sentido pejorativo.

<sup>115</sup> Poderia ser classificado até o dobro do número de vagas.

classificadas. Vale destacar que, no Edital N° 006, aparecem apenas vagas reservadas às aldeias do Rio Mari-Mari, mas houve um recurso dos munduruku questionando a não contemplação das aldeias do Rio Canumã. Ocorre que na lista de classificação<sup>116</sup>, já houve a inclusão das aldeias dos dois rios.

O próprio título do curso oferecido é inscrito como enfermagem indígena, terminologia que já indica uma relação dialógica emancipatória, uma vez que esse curso de enfermagem tende a se valer das contribuições dos conhecimentos indígenas para o estabelecimento de uma política de saúde que atenda às necessidades dos munduruku em sua singularidade, pelo menos é isso que os signos *enfermagem* e *indígena* sugerem. Isto é, sugerem a interculturalidade no âmbito da saúde para benefício do povo, o que antes não havia. O que pode ser verificado é que tanto nos documentos oficiais da educação escolar munduruku quanto no edital que ofereceu o curso técnico de enfermagem indígena já constam signos que sugerem o estabelecimento da interculturalidade, o que interessa observar é se as práticas de interculturalidade reivindicada pelos munduruku estão sendo efetivadas na vida vivida dos estudantes, seja da Escola Ester Cardoso, seja do curso técnico de enfermagem indígena voltado para os munduruku.

O exemplo do Edital N° 006 é apenas mais um de inúmeros outros que ainda estão por vir. O fato é que a demanda por cursos profissionalizantes e por cursos de ensino superior estão aumentando e estão no horizonte de expectativa da gestora, que deixa evidente o seu interesse em uma educação escolar que possibilite aos estudantes enveredarem por uma profissão, ao mesmo tempo que forneça elementos para que a identidade do povo munduruku não seja negligenciada pelos conhecimentos ocidentais, caso contrário, a educação diferenciada e a escola munduruku – conforme falou a gestora, no final do turno 2 – perde sua origem. *Origem* é um signo ideológico que remete a uma série de cronotopos, sobretudo o cronotopo dos ancestrais, ancestrais que lutaram para terem o direito à terra e à vida assegurados. Daí que um dos subentendidos do signo origem é que a gestora recorre a essa palavra para sugerir o motivo de a educação diferenciada existir, qual seja, o direito à terra e à vida.

Mas, não basta haver, em documentos oficiais, palavras que remetam a uma educação diferenciada e intercultural, é preciso haver o mínimo de condições para essa educação funcionar conforme a necessidade do povo, sobretudo com amparo do Estado,

---

<sup>116</sup> Lista de classificados: <<https://www.concursoscopec.com.br/arquivo/abrir.html?cod=536&c=processo-seletivo-para-cursos-tecnicos-e-especializacoes-tecnicas-do-cetam-cursar-1-semester-de-2022>>. Acesso em 13 março. 2022.

por meio da SEDUC. Entretanto, no caso da Escola Ester Cardoso, esse amparo tem faltado, consoante o que a gestora evidencia no turno 4, de AEG. A estrutura física e de pessoal é um dos principais problemas enfrentado pela gestora, que muitas vezes tem que fazer o papel de merendeira, pedagoga, psicóloga, serviços gerais e de secretária, pois faltam esses profissionais na escola. Esse acúmulo de funções tem dificultado o trabalho da gestora. No caso do técnico administrativo (ou secretário) citado pela gestora, este existe, mas fica lotado em Borba, sob a orientação da Coordenadoria de Borba, exercendo atividades de outras escolas que não a da Escola Ester Cardoso, daí que para resolver os problemas que caberiam ao técnico administrativo resolver (recebimento de documentos, matrícula, lançamento de notas, suporte aos professores etc.), a gestora comumente tem que se deslocar da aldeia até a sede do município de Borba para falar com o secretário. Uma das reivindicações e necessidades da gestora e da escola é que o secretário fique lotado na própria Escola Ester Cardoso, pois, atualmente, já há condições de isso ocorrer, já que a escola dispõe de rede de internet e de energia elétrica permanente. É verdade que de vez em quando há falta energia, mas, a meu ver, não justifica a ausência de secretário na escola.

A pergunta que a gestora elabora ao final do turno 4 está direcionada com maior força para a própria SEDUC, e é uma pergunta baseada na constatação das dificuldades enfrentadas no cronotopo da Escola Ester Cardoso: “como que eu vou querer que ela funcione como ela deveria funcionar?”. Esse *eu* utilizado pela gestora merece atenção, pois é um signo ideológico cujo sentido é de um eu inclusivo, um eu que inclui o outro: a SEDUC, os professores, o pesquisador, os alunos, as lideranças e os comunitários, todos direcionando essa mesma pergunta para si mesmos e, sobretudo, para a SEDUC. Isto é, existe uma série de alteridades incluídas nesse eu instaurado no Ato Enunciativo da Gestora.

No turno 6, de AEG, a gestora também apresenta outras dificuldades na execução do currículo intercultural: a falta de acompanhamento pedagógico por parte da SEDUC e a falta de equipe técnica. Assim, como pode ser depreendido da fala da gestora, a não conclusão do Projeto Político-Pedagógico da Escola Ester Cardoso se deve, em grande medida, a essa falta de acompanhamento e falta de equipe técnica. Interessa destacar que o PPP já está em elaboração desde 2015, quando foi escrita a primeira versão do documento, com o protagonismo sobretudo dos professores. Mas, como já apresentamos na *seção* 2.5 desta tese, mesmo que a última versão desse documento tenha cento e noventa páginas, e mesmo que tenha havido um avanço significativo no plano da forma



e do conteúdo desse documento, ainda é necessária uma revisão, tanto da forma quanto do conteúdo, pois ainda é possível observar que o discurso da interculturalidade funcional continua presente nesse documento oficial.

No turno 8, os signos ideológicos mobilizados pela gestora estão respondendo ao tema situado pelo pesquisador: o papel do professor no aperfeiçoamento do currículo de linguagens. No turno 7, eu resolvi utilizar o termo “ensino” em vez de currículo, pois, no momento na pergunta, tive receio de que o termo currículo de linguagens pudesse causar alguma confusão nas relações dialógicas que a gestora desencadearia em relação aos professores, pois o termo currículo de linguagens não faz parte da *situação* da gestora. O conceito de situação que utilizo é definido, por Volóchinov (2019, p. 269), como “a realização efetiva, na vida real, das diferentes formações ou variedades da comunicação social”. Essa definição é importante para situar a gestora enquanto pessoa que fala de um contexto determinado da vida social e dentro de um tipo específico de comunicação: a comunicação ideológica escolar de que trata Volóchinov (p. 269). Portanto, sabendo que o termo currículo de linguagens ainda precisa ser legitimado e incorporado pelo discurso escolar, e, por conseguinte, pelo discurso da gestora, resolvi circunscrevê-lo, preliminarmente, à comunicação do discurso acadêmico. Além disso, a palavra ensino está diretamente ligada ao cotidiano da gestora e dos professores, possibilitando interações discursivas mais claras dentro do cronotopo polifônico da educação escolar munduruku.

A gestora, ainda no turno 8, realiza uma afirmação bastante significativa: “o professor é a chave”. Pode parecer um jargão bastante desgastado do discurso escolar, mas isso apenas na superfície de sua expressão, porque, dito pela gestora da Escola Ester Cardoso, esse arranjo sógnico possui uma profundidade a ser explorada a partir de suas relações dialógicas. Uma primeira relação que pode ser constatada é a relação com os signos dos turnos de fala anteriores. Por exemplo, quando a gestora afirma “... se eu der muitos conteúdos só tradicional...”, em T2, esse *eu* é um eu-nós, um eu inclusivo, semelhante ao que observei no questionamento da gestora, em T4: “como que eu vou querer que ela funcione como ela deveria funcionar?”. São eus que possuem, também, o valor de nós. A gestora traz para dentro do seu eu o eu dos professores, tornando o discurso do outro encarnado no seu próprio. E a tonalidade com que a gestora enuncia esse eu remete a, pelo menos, duas preocupações que a gestora expressa e que podem ser traduzidas em duas perguntas: será que o professor está atento para compreender as necessidades dos alunos? E, compreendendo essas necessidades, será que o professor está

criando estratégias para tornar suas aulas mais interessantes para os alunos. Portanto, a gestora está preocupada tanto com a percepção que os professores têm dos alunos quanto com os conhecimentos que esses professores têm para tornar as aulas mais interessantes e que atendam às necessidades dos alunos, pois, conforme a voz social da gestora, aquilo que o professor é enquanto professor pode refletir na própria vida do aluno.

Apesar de a gestora acreditar, também, na capacitação, conforme consta no final de T8, na expressão “a gente precisa buscar isso”, há um elemento importante para entender o papel do professor enquanto chave da educação e do ensino de linguagens. Esse elemento é a entonação. A entonação (ou a realização sonora), materializada e sentida no momento da entrevista, é a expressão valorativa a partir da qual pode se depreender uma série de subentendidos. A meu ver, o principal subentendido é aquele que indica um aconselhamento de autorreflexão sobre o próprio ato de ensinar dos professores. Nesse caso, é válido supor, a partir da entonação da gestora, que pode haver professores com dificuldade de ministrar uma boa aula, e uma boa aula é aquela em que os alunos aprendem, gostam do que aprendem e aperfeiçoam sua criatividade a partir do que aprendem. Mas para que o professor aperfeiçoe essa criatividade no aluno, é necessário ter conhecimento, e mais do que isso, atualizar esse conhecimento conforme o cronotopo intercultural dos alunos. Portanto, segundo a gestora, o professor é a chave para estimular os alunos a estudarem e a aprenderem cada vez mais sobre o esse vasto cronotopo intercultural, de maneira que os professores não se acomodem diante da responsabilidade de apresentar aos alunos instrumentos para que eles possam potencializar suas capacidades, e um desses instrumentos mais poderosos que o professor pode engendrar nos alunos é a curiosidade. É pela curiosidade que o aluno é estimulado a buscar conhecimento. Tal afirmação é outro subentendido que se pode depreender da fala da gestora quanto esta diz que “o professor é a chave pra que o aluno se estimule a buscar conhecimento”, em T8, de AEG.

A respeito do estímulo do aluno de que trata a gestora e a respeito da curiosidade subentendida do signo *estímulo*, são signos ideológicos cuja tonalidade se coaduna com a tonalidade discursiva de Paulo Freire. Assim, para Freire (2000, p. 57), “o de que precisamos é a capacidade de ir mais além de comportamentos esperados, é contar com a curiosidade crítica do sujeito sem a qual a invenção e a reinvenção das coisas se dificultam”. Essa curiosidade vale tanto para o professor quanto para o aluno, pois se o próprio professor não é curioso e não consegue se estimular para conhecer, ele terá muita dificuldade de estimular o aluno. Nesse sentido, o que a fala da gestora sugere é que os

professores observem com mais responsabilidade se eles estão conseguindo estimular os alunos na prática da vida escolar.

No conjunto de signos de T10, a gestora reconhece seu importante papel na promoção das condições necessárias para a atividade educacional da escola, entretanto, aponta para os problemas elencados em T4, principalmente o problema da falta de pedagogo, que poderia atender à necessidade de acompanhamento e mediação do trabalho pedagógico da escola. Essa mesma necessidade, além de outras, é confirmada em T12, último turno de AEG, no qual a gestora, em resposta a T11, **conclui sugerindo a necessidade de melhor estruturação do espaço escolar, sobretudo com uma equipe de pessoal que a escola ainda não possui: pedagogo, merendeira, secretário, além de mais professores conscientes de que precisam atualizar constantemente seus conhecimentos**. No plano da situação extraverbal de AEG, essa reivindicação vem se tornando mais acentuada, por parte dos munduruku, por conta da preferência que a SEDUC está dando para o Centro Educacional de Tempo Integral (CETI), de Borba, inaugurado em 2017. Cabe ressaltar que uma vaga de merendeira foi tirada da Escola Ester Cardoso para atender a demanda desse CETI, sem que a comunidade escolar fosse consultada. Portanto, o que posso inferir da tonalidade enunciativa da gestora é que não é possível haver uma educação que atenda às demandas do povo munduruku se a SEDUC não atende às reivindicações mínimas para o exercício da atividade escolar.

### **3.3 Os atos enunciativos dos alunos da Escola Ester Cardoso**

A partir desta seção passaremos a refletir sobre as vozes de nove estudantes da Escola Ester Cardoso. São estudantes de 6º Ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio, cujos atos enunciativos são resultados de nove entrevistas com: uma aluna do 6º Ano; um aluno do 7º Ano; um aluno do 8º Ano; um aluno do 9º Ano; duas alunas do 1º Ano; um aluno e uma aluna do 2º Ano; uma aluna do 3º Ano. Releva destacar que realizei vinte e uma entrevistas com vinte e um alunos diferentes, em um total de 3h34min18s de gravação de áudio. Entretanto, selecionei apenas nove entrevistas para transcrever e analisar, sobretudo por conta da necessidade de limitação do *corpus* da pesquisa. Os critérios que utilizei para a seleção de cada entrevista serão explicitados no início de cada análise do ato enunciativo do entrevistado.

Resolvi analisar os atos enunciativos dos alunos antes de analisar os atos enunciativos dos professores por entender que é necessário compreender, primordialmente, os alunos, para então compreendermos as vozes dos professores sobre

o currículo de linguagens e como estão caracterizados seus atos responsivos diante das vozes dos estudantes.

### 3.3.1 *Ato Enunciativo de uma Aluna do 6º Ano do Ensino Fundamental*

A entrevista com esta aluna do 6º Ano do Ensino Fundamental, de 12 anos de idade, foi realizada no dia 26 de novembro de 2021, na frente da Escola Ester Cardoso, no dia da II Feira Intercultural Munduruku. Nesse dia, eu acompanhava os trabalhos da II Feira Intercultural, trabalho esse que foi realizado ao longo de uma semana de preparação. A escola, durante uma semana, portanto, estava à disposição exclusivamente desse evento. Mas foi apenas no dia 26 de novembro que ocorreu o dia das apresentações das equipes. Foi nesse dia, pela manhã, observando a movimentação dos estudantes no preparo das barracas, que resolvi entrevistar esta aluna do 6º Ano. Eu já a conhecia desde a infância e fui orientado pela gestora que ela era uma pessoa comunicativa e que frequentava com assiduidade as aulas. Então, na manhã do dia 26, observando que ela estava embaixo de uma barraca, juntamente com mais algumas de suas colegas, fui até ela explicar minha pesquisa e solicitar uma entrevista. Antes disso, eu já tinha solicitado autorização de seu responsável, assim como procedia com todas as outras entrevistas com menores.

A entrevista com esta aluna foi gravada pelo celular e teve duração de 7min14s e rendeu cento e trinta e quatro turnos de fala transcritos, sendo que o turno de maior extensão da enunciativa não ultrapassou duas linhas. Dessa transcrição fiz um recorte de vinte e quatro turnos de fala que pudesse apontar a realidade social dessa estudante, com suas intenções, seus gostos, seus estímulos e suas necessidades diante da vida. Esses vinte e quatro turnos de fala ainda passaram por uma revisão em sua forma textual para que eu pudesse retirar palavras repetidas, mas sem haver recortes entre turnos de fala e sem haver comprometimento dos sentidos que os signos ideológicos possam apresentar.

#### **ATO ENUNCIATIVO DA ALUNA 1 (AEA1)**

**Pesquisador:** O que tu acha da escola? Tá conseguindo aprender alguma coisa? **(Turno 1)**

**Enunciadora:** Eu tô. Tô conseguindo aprender muitas coisas. **(Turno 2)**

**P:** Gosta de ler? **(T3)**

**E:** Gosto. **(T4)**

**P:** O quê que tu lê? **(T5)**

**E:** Ah, leio história, tudo que/ **(T6)**

**P:** Já leu algum livro na vida? **(T7)**

**E:** Já! **(T8)**

**P:** Qual livro? **(T9)**

**E:** Eu li de história, já, história que aparece desenho ((incompreensível)) eu gosto de ler. **(Turno10)**

- P:** Ummm. Entendi. Conhece o título de algum livro? (**Turno11**)
- E:** Ainda não. Gosto de ler tudinho, vou abrindo e vou lendo. (**Turno12**)
- P:** Entendi. Algum professor já te indicou a leitura de algum livro? (**Turno13**)
- E:** Ainda não. (**Turno14**)
- P:** Entendi. Conhece alguma obra ou algum livro, alguma coisa relacionada à cultura munduruku que tenha na escola pra vocês terem acesso pra ler, por exemplo. (**Turno15**)
- E:** ((A enunciativa, nesse momento, olha para sua colega do lado a fim de interagir para encontrar a resposta)). Ainda não tem não. (**T16**)
- P:** Não né?! (**T17**)
- E:** Não. (**T18**)
- P:** Entendi. Que material vocês utilizam na língua indígena? (**T19**)
- E:** A leitura, que ela ((professora)) escreve. (**T20**)
- P:** Leitura?! É livro, é apostila, o quê que é? (**T21**)
- E:** Ela ((professora)) escreve tudo na lousa pra gente ler. (**T22**)
- P:** Ah, entendi. Vocês têm algum livro sobre história, sobre os munduruku, alguma coisa relacionada à história do povo munduruku? (**T23**)
- E:** Ainda não. (**T24**)

O tema principal em torno do qual se desenvolve AEA1 é o tema da leitura. Escolhi esse tema porque a leitura é, a meu ver, a ferramenta fundamental da educação escolar. Ao longo de toda a entrevista, fiz perguntas sobre outras temáticas, mas a que me chamou mais à atenção foi essa da leitura, pois o tema da leitura, não só de textos escritos, mas a leitura do mundo, me permite entender de que maneira está sendo conduzido o diálogo – mediado pelo professor – entre o aluno e o mundo do conhecimento, entre o aluno e o mundo vida vivida.

A aluna afirma que gosta de ler, mas, como se pode observar, os únicos livros que ela leu são os livros didáticos da escola, o que limita suas fontes de leitura. Questionei se a aluna conhecia o título de algum livro, e a resposta foi negativa, o que revela a falta de engajamento ao mundo da leitura, sobretudo por parte dos responsáveis pela orientação das leituras. Acredito que quando um livro nos emociona, por algum motivo, dificilmente esquecemos sua história ou seus personagens, seja qual livro for, mas para que um livro exerça alguma influência em nossa vida e em nosso corpo, é importante a figura do professor, aquele que pode orientar com maior propriedade o caminho da leitura. Nesse caso, em T14, a enunciativa afirma que não lhe foi orientada nenhuma leitura por parte dos professores. O signo ideológico *não*, de T14, é revelador de uma realidade da Escola Ester Cardoso: ausências de práticas de leitura. Nesse caso, a ausência de prática de leitura acaba contribuindo para a perpetuação de relações dialógicas estigmatizadoras, que deixam de ser evidenciadas e problematizadas por um discurso não emancipador, na maioria das vezes materializado em textos escritos e prescritos pelo sistema escolar, como é o caso da seleção dos livros didáticos, por parte da secretaria, que são enviados à Escola Ester Cardoso.

Em relação à leitura que diga respeito à cultura munduruku, a aluna também disse que não há livros na escola sobre o assunto. De fato, fiz um levantamento preliminar dos livros da biblioteca da Escola Ester Cardoso, e não encontrei nenhum livro relacionado à história, à língua e à cultura do povo munduruku, embora tivesse mais de uma centena de livros didáticos e paradidáticos com conteúdos variados, menos conteúdos relacionados aos munduruku. O material sobre a língua munduruku que as professoras utilizam são aqueles que foram disponibilizados tanto no Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Munduruku quanto no Curso de Licenciatura Munduruku, do Projeto Ya'õ Etabêg, ainda em andamento, organizado pela professora Gessiane Picanço, a partir da gramática desenvolvida por Marjorie Crofts (1973 e 1985). Apesar de ser um material interessante, não é suficiente para criar uma atitude linguística positiva nos jovens estudantes, não é suficiente para desencadear um conjunto de relações dialógicas emancipatórias. E ainda que houvesse material suficiente, deve haver, com a mesma intensidade, professores capacitados e engajados em tornar a prática da leitura e da escrita mais proveitosa para os estudantes. Entretanto, sequer os alunos têm acesso às apostilas que a professora utiliza. O que ocorre é que a professora escreve na lousa o conteúdo de sua apostila, daí os alunos têm que copiar da lousa, conforme a fala da aluna, em T22.

O Ato Enunciativa da Aluna 1 é encerrado com um *não*. Mais um não que expressa a negação do mundo da leitura por parte do sistema escolar, negação essa que implica desde a falta de livros da realidade sociocultural dos estudantes até a falta de engajamento do professor no desafio de engendrar no aluno a curiosidade, a força de vontade de querer conhecer cada vez mais os centros de valores com os quais mantém contato, ou com os quais pode manter contato. Portanto, o que depreendo da voz da enunciadora de AEA1 é **a necessidade de materiais didáticos compatíveis com a cultura munduruku.**

### *3.3.2 Ato Enunciativo de um Aluno do 7º Ano do Ensino Fundamental*

A entrevista com este aluno do 7º Ano do Ensino Fundamental, de 13 anos de idade, foi realizada no dia 26 de novembro de 2021, também na frente da Escola Ester Cardoso, no dia da II Feira Intercultural Munduruku. Nesse caso, caminhando entre os grupos, ainda pela manhã, observei que havia um aluno próximo da enunciadora de AEA1, que eu acabara de entrevistar. Eu já conhecia o aluno e já havia conversando com seu pai, no dia anterior, por ocasião de outra entrevista que fiz com outro filho seu, mais velho, aluno do 9º Ano. Aproveitei o momento para entrevistar esse aluno do 7º Ano. Ressalto que foi o próprio pai do aluno que me orientou a entrevistar seu filho, do 7º Ano.

**ATO ENUNCIATIVO DO ALUNO 2 (AEA2)**

**Pesquisador:** Entendi. O quê que tu acha da aula de língua indígena? (**Turno 1**)

**Enunciador:** É legal. Eu não aprendo muito na escola, mas às vezes que eu vou andando por ali eu fico perguntando, por curiosidade, perguntando, como é falar língua indígena. Eles falam um pouco, mas não tenho muita memória muito pra memorizar. (**Turno 2**)

**P:** Já leu algum livro da cultura munduruku, relacionado a alguma coisa sobre os munduruku? (**T3**)

**E:** Já. (**T4**)

**P:** Qual? (**T5**)

**E:** Um livro de/ é um livro que tem lá em casa, eu li ele, ele é legal, explica tudo sobre as coisa, artesanato e várias outras coisas legais lá. (**T6**)

**P:** Tu lembra o livro? (**T7**)

**E:** Ele é um livro/ eu não vi a capa, só abri o livro e li, e tem um que ele é daqui do Amazonas mesmo, ele fala como era antes e hoje. (**T8**)

**P:** Tu lê? (**T9**)

**E:** Eu leio. (**T10**)

**P:** Gosta de ler? (**T11**)

**E:** Umhum. (**T12**)

**P:** Entendi, entendi. Já leu algum livro na vida? (**T13**)

**E:** Já. Foi o/ (**T14**)

**P:** Aí eu tô falando de tudo, tudo, tudo. (**T15**)

**E:** Eu já li tudinho um livro que é a bíblia. (**T16**)

**P:** Qual o livro, tu lembra? (**T17**)

**E:** Foi a bíblia que eu li. (**T18**)

**P:** A bíblia? (**T19**)

**E:** Humhum. (**T20**)

**P:** Hummm. Quê mais? Lembra de mais algum? (**T21**)

**E:** A bíblia e mais um da igreja lá de dentro. Tem um livro/ ele é bacana ele. (**T22**)

**P:** Algum professor já te indicou algum livro? (**T23**)

**E:** Não! (**T24**)

**P:** Nunca ninguém te indicou nenhum livro? (**T25**)

**E:** Não, eu que pego pra ler eu mesmo. (**T26**)

**P:** Tu mesmo né?! (**T27**)

**E:** Humhum. (**T28**)

**P:** Onde que tu pega esses livros pra ler? (**T29**)

**E:** Às vezes na escola. Lá em casa também tem. Aí eu fico lendo. (**T30**)

No turno 2, de AEA2, o aluno revela que não aprende muito na escola. Essa afirmação é uma resposta a uma série de dificuldades enfrentadas pela escola, e uma delas é a falta de professores fluentes na língua munduruku e que saibam tornar o ensino mais proveitoso e interessante para os alunos. Quando o enunciador diz que “eles falam um pouco”, está se referindo não apenas aos professores, mas também a algumas pessoas da aldeia que falam um número reduzido de palavras. Além disso, em grande medida, essas pessoas falam certas palavras em língua munduruku apenas em contextos específicos da vida, como na própria sala de aula, no componente Língua Indígena, e em época de festival cultural.

Indagado se já teria lido algum livro a respeito da cultura munduruku, o aluno afirma já ter lido, entretanto, tem dificuldade em lembrar de algum título. Ele apenas descreve o livro, indicando breves características. E indagado se já teria lido algum livro na vida, de modo geral, respondeu que leu a Bíblia Sagrada e mais um outro da igreja. O que mais me chamou à atenção foi a entonação expressiva de T16: “eu já li tudinho um livro que é a Bíblia”. A ênfase com que o aluno enuncia T16 é uma refração do seu meio sociocultural. Nesse aspecto, é interessante destacar que a casa deste aluno fica ao lado da Igreja Batista, construída a pedido da anciã Ester Cardoso, avó do aluno. Todos os domingos é realizado o culto, no qual o pastor lê a Bíblia, entoa canções evangélicas, juntamente com alguns jovens da aldeia, um dos quais é este aluno, enunciador de AEA2. Isto é, a igreja e a Bíblia estão presentes na vida desse jovem, e os signos ideológicos daí refletidos e refratados nesse aluno são muito mais persuasivos do que os signos refratados do cronotopo escolar no corpo desse aluno. É bem verdade que não estou sugerindo que a leitura da Bíblia seja algo ruim ou estigmatizante para o povo munduruku da atualidade, mas que o engajamento do cronotopo religioso é um exemplo pela sua força de persuasão discursiva.

Acredito que as relações dialógicas com o texto bíblico pode ser tanto uma relação dialógica estigmatizante quanto uma relação dialógica emancipatória, a depender do centro de valor que orientar essa relação. Por exemplo, um dos momentos de maior comunhão do povo munduruku é o Festival Cultural Munduruku, realizado sob a perspectiva religiosa cristã. E essa comunhão acaba ajudando a celebrar um momento de conquista dos povos indígenas, sobretudo a conquista de seu reconhecimento e a conquista de suas terras, que, é verdade, estão constantemente ameaçadas. Inclusive, o pai do aluno é o responsável por acompanhar, no violão, os cânticos das missas. Pode parecer paradoxal afirmar a cultura munduruku pelo discurso da religião cristã, bem como afirmar a educação escolar munduruku pelo discurso da ciência ocidental, mas, a meu ver, no cronotopo dos munduruku do Amazonas, as relações dialógicas emancipatórias só são possíveis se se assumir que os centros de valores ocidentais também são fundamentais para a sobrevivência da cultura e dos povos indígenas.

Assumir que os centros de valores ocidentais são fundamentais implica, sobretudo, assumir que a leitura e a escrita são importantes e que é por esse meio que podemos ressuscitar os signos ideológicos dos centros de valores munduruku que os discursos ocidentais estigmatizantes mataram. Por isso, insisto em questionar se os professores estão indicando leituras para seus alunos, conforme a pergunta de T23. Em



T24, o signo com que o aluno responde ao meu questionamento é: *não*. É um *não* de negação da leitura e, por consequência, da escrita, pois a leitura é a primeira etapa para se aprender a escrever com a autoridade característica de cada campo da ação comunicativa. **Daí que uma das necessidades subentendida no signo expresso em T24 é a promoção da leitura.**

### 3.3.3 Ato Enunciativo de um Aluno do 8º Ano do Ensino Fundamental

A entrevista com este aluno foi no quintal de sua casa, em 25 de novembro de 2021, a convite de seu pai. Ocorre que o pai deste aluno é auxiliar de serviços gerais da escola e com quem tive um diálogo no primeiro dia de visita, realizada em novembro. Por ser funcionário da escola, na condição de auxiliar de serviços gerais, acabei lhe solicitando uma entrevista. Mas não sabia que ele era pai de aluno da Escola Ester Cardoso. Fato é que após a entrevista, esse pai indicou seu filho para uma entrevista. Ressalto que este aluno do 8º sempre estudou na aldeia Kwatá, inicialmente na escola municipal, passando para a Escola Ester Cardoso a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental.

#### ATO ENUNCIATIVO DO ALUNO 3 (AEA3)

**Pesquisador:** Tu acha interessante as aulas que tu tem na escola? (T1)

**Enunciador:** Acho. (T2)

**P:** Qual é a tua opinião sobre o componente língua indígena? (T3)

**E:** Bom, minha opinião é++, deixa eu ver aqui ((o entrevista fica em dúvida sobre o que responder)). (T4)

**P:** Sabe né, língua indígena, língua munduruku, na sala de aula, o que é ensinado... (T5)

**E:** Eu aprendo algumas vezes algumas linguagem, muitas vezes eu me esqueço. (T6)

**P:** Sabe alguma palavra em munduruku? (T7)

**E:** Bem pouco. (T8)

**P:** Por exemplo, a gente viu ainda agora uma galinha passando ali, como é que é em munduruku? (T9)

**E:** Não sei não. (T10)

**P:** Não lembra né?! (T11)

**E:** Não. (T12)

**P:** Como é que é criança em munduruku? (T13)

**E:** Também não sei não. (T14)

**P:** E cachorro? (T15)

**E:** Cachorro?!+ pera aí+ também não sei, tô meio esquecido. (T16)

**P:** E bom-dia? (T17)

**E:** Bom dia parece que é kabia parece. (T18)

O tema em torno do qual se desenvolve AEA3 é o tema da língua munduruku. Depois de perguntas sobre alguns nomes em munduruku, é notável que o aluno sabe muito pouco da língua munduruku. Sequer sabe palavras básicas do cotidiano da comunidade,

como é o caso da palavra galinha (sapokay) ou cachorro (akirice), em munduruku. A única frase lembrada pelo aluno foi “kabia” (bom dia). Essa falta de repertório lexical indica um resultado preocupante sobre o ensino da língua munduruku na escola. E esse aluno é apenas mais um entre tantos outros cujo repertório lexical é bastante limitado para um aluno de 8º Ano. É interessante ressaltar que este aluno teve Língua Munduruku desde o 6º Ano, o que já poderia render um conhecimento até mesmo de frases em munduruku. É verdade que a pandemia de Covid-19 comprometeu o tempo das aulas durante quase dois anos. Mas ainda assim, ao longo de 2021, as aulas foram sendo retomadas gradativamente, o que poderia ter rendido um conhecimento da língua munduruku considerável, um conhecimento que não se reduzisse apenas a saber dar um bom dia (kabia) na língua munduruku. De fato, *kabia* é a expressão mais usada pelos munduruku.

Um dos principais fatores que tornam o ensino da língua prejudicado é justamente a falta de professores fluentes em munduruku. Assim, o que está subentendido na voz social do enunciador de AEA3 é a **necessidade de professores falantes da língua munduruku e que saibam ensinar**. Acrescentado a isso, não há materiais didáticos compatíveis com as necessidades dos estudantes e ainda não há uma política linguística engajada no ensino da língua munduruku na Escola Ester Cardoso. Mesmo no cronotopo da aldeia, como um todo, não há uma política linguística que tenha de fato levado o povo munduruku a demonstrar que a revitalização da língua munduruku está tendo êxito no que diz respeito às práticas linguageiras na língua étnica. Com efeito, apesar de este aluno ter quatro horas de aula por semana, totalizando cento e sessenta horas anuais em cada série, e, apesar de ele ter passado por uma carga de quatrocentos e oitenta horas ao longo do 6º, 7º e 8º Anos<sup>117</sup>, conforme orientação das Matrizes Curriculares Interculturais, demonstrou, em sua fala, que esse componente curricular não tem afetado de maneira significativa a sua vida. Certamente o aluno não chegou a cumprir nem metade dessas horas, por conta da pandemia, mas ainda assim as poucas aulas que recebeu poderiam ter maior rendimento em favor de uma prática da língua munduruku mais engajada na aldeia, não somente em termos de ampliação do repertório lexical, mas também em relação aos signos ideológicos que podem ser inscritos no cronotopo da aldeia.

---

<sup>117</sup> Destaco que esta entrevista com o aluno de 8º Ano foi em 25 de novembro de 2021, poucos dias antes do encerramento do encerramento das aulas.

### 3.3.4 Ato Enunciativo de um Aluno do 9º Ano do Ensino Fundamental

A entrevista com este aluno do 9º foi realizada no dia 23 de novembro de 2021, na sala da gestora da Escola Ester Cardoso. Resolvi entrevistar esse aluno por conta de uma entrevista do dia anterior, cujo entrevistado era o catraieiro da escola e pai desde aluno. Ocorre que o catraieiro chegou trazendo os alunos. Daí que solicitei algumas informações da gestora a respeito do papel do catraieiro para a educação escolar munduruku. A partir de então, a própria gestora considerou importante uma entrevista com o catraieiro. Mas eu não sabia que ele tinha um filho que estudava na Escola Ester Cardoso. Foi somente na entrevista – do dia 22 de novembro de 2021 – que ele revelou ter um filho cursando o 9º Ano na escola. Por considerar bastante ricas as informações fornecidas na entrevista do catraieiro, resolvi entrevistar, também, seu filho.

Este aluno do 9º Ano, nascido em 2005, sempre estudou nas escolas da aldeia Kwatá, como ele próprio relatou, ao longo da entrevista, que teve duração de 18min13s. Neste caso, não transcrevi todos os turnos da entrevista, apenas os turnos que diziam respeito aquilo que o aluno considerou como um de seus principais talentos: desenhar. Ao todo, o Ato Enunciativo do Aluno 4 se desenvolve em dezesseis turnos de fala, equivalendo a 1min do tempo total da entrevista. Mas cabe destacar que esse ato enunciativo está em relação dialógica tanto com o todo da entrevista quanto com as condições socioideológicas de sua realização.

#### ATO ENUNCIATIVO DO ALUNO 4 (AEA4)

**Pesquisador:** O que tu acha que sabe fazer mais? (Turno 1)

**Enunciador:** Eu gosto mais de desenhar. (T2)

**P:** Desenhar?! (T3)

**E:** É, arte. (T4)

**P:** Tu gosta de desenhar? (T5)

**E:** Áhã. (T6)

**P:** Em relação à arte, cultura e mitologia, o que tu acha desse componente? (T7)

**E:** É bom, a gente assim, falar sobre o que as áreas assim/ Amazônia a gente preservar/ desenhar, é bom. (T8)

**P:** Entendi. Desenhar né?! Tu acha que teu talento maior é desenhar? (T9)

**E:** É. (T10)

**P:** Tu tem estímulo na escola pra desenhar? (T11)

**E:** Alguma vez tenho. (T12)

**P:** Tu acha que tu poderia desenvolver melhor a tua arte? (T13)

**E:** É. (T14)

**P:** O quê que tu acha que poderia ter pra ti desenvolver melhor a tua arte? A gente que eu digo é a escola. (T15)

**E:** A gente, assim, arte assim, a gente demonstrar assim o que a gente é capaz de desenhar né, mas... (T16)

Indagado sobre o que mais gosta de fazer, em T2, o aluno do 9º Ano foi categórico ao afirmar que gosta de desenhar. Em sua tonalidade expressiva, sentida ao ouvir a

gravação de sua fala, o enunciador é enfático ao afirmar que gosta de desenhar. Em T8, o aluno chega a dar pistas de como a arte pode atender a uma necessidade da escola e do povo munduruku: **a necessidade de falar sobre a preservação da Amazônia por meio da arte**. Apesar dessa indicação, a escola – conforme pude observar – não tem conseguido dar condições para que esse aluno possa desenvolver sua arte e, sobretudo, apresentá-la para o público. O que há, em momentos específicos das atividades escolares, é a apresentação desses trabalhos apenas no contexto de sala de aula. A propósito da pintura evocada na voz do enunciador de AEA4, interessa destacar que o desenho está presente na própria origem de criação da escrita munduruku, porque o desenho também é escrita. Nesse sentido, Muraycoko, considerado pai da escrita munduruku, foi o primeiro quem passou a representar as coisas do mundo em forma de desenho. Também interessa destacar o fato de que o desenho é um dos primeiros exercícios da criança, partindo daí a evolução dos signos orais e escritos, num processo constante de atualização da oralidade pela escrita e da escrita pela oralidade. Com o advento da era digital, já com presença significativa entre os munduruku, essa atualização (e ressignificação) tem se tornado cada vez mais acentuada.

É sabido que há diversas formas de manifestações artísticas entre os munduruku do Amazonas, entretanto essa arte acaba não sendo evidenciada e apreciada por falta de uma política estética no espaço escolar. Considero uma política estética o engajamento no processo de potencialização das relações dialógicas emancipatórias por meio da arte, seja ela de que natureza for: desenho, cerâmica, artesanato, literatura, música etc. No caso do aluno do 9º Ano, o desenho é uma das artes mais praticadas pelos estudantes munduruku, mas normalmente são produções circunscritas às atividades escolares, muitas vezes como requisito para obtenção de nota. Não obstante a falta de uma política estética no espaço escolar, e não obstante a negligência por parte das políticas educacionais do Estado com os jovens artistas munduruku, é bem verdade que o *desenho* de que trata o enunciador de AEA4 é um signo ideológico cujo poder de persuasão sociocultural pode alimentar cada vez mais as relações dialógicas emancipatórias no âmbito do povo munduruku. Pois quando se fala em preservação da Amazônia, também está subentendido falar em uma política estética em favor da luta pela preservação da Terra Indígena Kwatá-Laranjal.

É interessante destacar que a tonalidade dos signos “preservar” e “Amazônia” proferidos pelo enunciador, em T8, podem estar refratando o discurso dos próprios professores. Além disso, esses signos ideológicos e a força de persuasão implicada neles

podem ter como fontes outros centros de valores que não os professores, como a própria família, por exemplo. Mas, no momento singular da entrevista com o aluno, senti que esses signos eram atos responsivos provocados, em grande medida, pelo discurso dos professores, discursos estes predominantemente orais que são proferidos em sala de aula. Entretanto, embora seja um discurso que afete o aluno de maneira positiva, em T12 o aluno afirma que é estimulado “alguma vez” a desenvolver sua arte. Entendi esse “alguma vez”, analisando sua tonalidade expressiva e as condições socioideológicas de sua realização, como sendo poucas vezes. Isto é, o que o aluno está enunciando e denunciando é a negligência do sistema escolar para com a promoção da sua arte, o que não possibilita a este aluno explorar cada vez mais a sua capacidade de desenhar. Como ato responsivo a este problema, em T16 o aluno propõe uma possibilidade: que os alunos precisam demonstrar o que são capazes de fazer. Daí a utilização do pronome em primeira pessoa do singular “a gente”, pois ele está se referindo não apenas a si próprio, mas ao centro de valor do qual faz parte: os alunos.

### *3.3.5 Ato Enunciativo de uma Aluna do 1º Ano do Ensino Médio*

A entrevista com essa aluna foi no quintal de sua casa, em uma cobertura de palha, no dia 23 de novembro de 2021. O critério que utilizei para incluí-la como enunciativa da pesquisa estava relacionado com sua história de vida. Nascida em 2005, esta aluna do 1º Ano perdeu a mãe em 2014, vítima de um câncer de estômago. Em 2015 ela perdeu, também, seu pai, vítima de um linfoma. A mãe e o pai desta aluna sempre viveram juntos, cuidando dos seus três filhos, uma das quais é esta aluna do 1º Ano. É importante destacar o fato de o pai desta aluna ter sido o músico mais conhecido da região. Ele era uma referência na realização das festividades das aldeias e das comunidades ribeirinhas de Borba e de Nova Olinda do Norte. No Festival Cultura Munduruku, era o pai desta aluna o responsável por ensaiar as músicas indígenas que seriam cantadas no festival, até o momento de sua morte. Atualmente, essa aluna do 1º Ano, sua irmã mais velha e seu irmão mais novo estão sob responsabilidade de seus avós paternos.

Conforme relatos da aluna, até o ano de 2019 ela estudou na sede do Município de Nova Olinda do Norte, começando a estudar na Escola Ester Cardoso a partir do 8º Ano do Ensino Fundamental. Assim, o 8º Ano foi concluído em 2019, o 9º Ano foi concluído na primeira metade de 2021, e o 1º Ano do Ensino Médio foi concluído na segunda metade de 2021, de acordo com o calendário adaptado da SEDUC/AM. Isto é, o Ensino Fundamental quase todo foi cursado, pela aluna, em Nova Olinda do Norte, em

um modelo de educação escolar não indígena. Esse histórico de perdas e esse contato com as escolas e com a realidade da cidade certamente gerou um excedente de visão, que se materializa na forma e no conteúdo dos atos enunciativos dessa aluna. Em relação a esse excedente de visão, pode ser constatado no estilo enunciativo com que a aluna mobilizou os signos ideológicos ao longo da entrevista.

A entrevista com essa aluna do 1º Ano teve duração de 15min1s e rendeu cento e sessenta e quatro turnos de fala transcritos, dos quais selecionei apenas vinte e seis para a apresentação na tese. Destaco que ao longo da entrevista realizei perguntas a respeito de todos os componentes curriculares da área de linguagens, mas recortei para o Ato Enunciativo da Aluna 5 um excerto que tem como tema o componente curricular Práticas Corporais e Esportivas, a partir do qual foi desencadeado uma série de signos ideológicos anunciadores das necessidades dessa aluna, e, por conseguinte, dos seus colegas e do próprio sistema escolar.

#### **ATO ENUNCIATIVO DA ALUNA 5 (AEA5)**

**Pesquisador:** Bom, e práticas corporais e esportivas, o quê que tu entende por práticas corporais e esportivas que tu já viu na escola, o quê que tu vê na escola sobre isso? (T1)

**Enunciadora:** Nada ((Riso irônico)). (T2)

**P:** O quê que o professor passa, assim, desse componente? (T3)

**E:** Deixa eu ver/ que é tipo, digamos, a educação física nessa área assim, que envolve as práticas/ esportes. (T4)

**P:** Então, exatamente, é sobre isso que quero conversar porque, parece que o professor/ a linguagem do professor está mais pra educação física né. Ele fala “vamos na educação física”? (T5)

**E:** É. (T6)

**P:** Ele não fala práticas corporais e esportivas, é isso? (T7)

**E:** É. (T8)

**P:** É mais a questão... (T9)

**E:** Ahã. (T10)

**P:** Então vocês relacionam esse componente mais à educação física? (T11)

**E:** Educação física. (T12)

**P:** E o que vocês veem nesse componente? (T13)

**E:** Pra mim, pra falar a verdade, eu não tenho muito interesse que eu não pratico nenhum tipo de esporte ((Risos de timidez e constrangimento)). (T14)

**P:** Entendi. (T15)

**E:** Mas, pros outros, assim, não tem exatamente na escola, porque ainda não teve assim, nem, como posso dizer, esporte mesmo assim nessa área, por exemplo. Eu não lembro ainda de nenhuma aula dessa, quer dizer, não tem, deixa eu ver, em questão de esporte não tem na escola/ até mesmo/ o que mais tem é fora assim, porque o único passa tempo, digamos, diversão da comunidade é o futebol. (T16)

**P:** O futebol?! (T17)

**E:** Umhum. (T18)

**P:** Além do futebol, tem algum outro que vocês acham que tem assim, que vocês brincam, que vocês jogam? (T19)

**E:** Brincávamos de vôlei, mas nunca mais ninguém daqui da área jogou vôlei/ talvez lá pra baixo, mas tirando isso, é só. (T20)

**P:** O que tu acha que poderia ter aqui, que tu acha que gostem, que poderia ser colocado nas práticas corporais e esportivas? (T21)

**E:** Deixa eu ver/ podia ter muita coisa né ((risos)), mas tipo, porque nem todo mundo aqui, como eu disse, gosta de futebol, por exemplo eu, minha preferência é desenhar e ler, mas por exemplo, na escola, na biblioteca, não tem livros literários, só tem livros didáticos. (T22)

**P:** Tu gosta de ler? (T23)

**E:** Gosto. E desenhar. (T24)

**P:** Entendi. (T25)

**E:** Pelo que me dizem, eu sou uma boa desenhista, mas eu sempre quis música também, eu amo, eu gosto muito de música, podia ter uma aula, uma escola de música, e algum local que pudesse ajudar aperfeiçoar, é, a arte, tipo, a minha arte é o desenho. (T26)

Em T2, questionada sobre o que entendia sobre as práticas corporais e esportivas, respondeu com uma palavra de tonicidade e tonalidade singular: “nada”. Analisando o contexto de sua produção, o tom irônico com que esse “nada” foi pronunciado remete à falta de compatibilidade entre a proposta desse componente curricular e o que é, de fato, desenvolvido nas aulas. Isto é, conforme pude observar em diálogo com professores e alunos, o conteúdo que é ministrado no componente Práticas Corporais e Esportivas se resume basicamente aos conteúdos que são ministrados no componente Educação Física, do currículo não indígena. E, de maneira mais reduzida ainda, o conteúdo que é ministrado em Prática Corporais e Esportivas está limitado, normalmente, às discussões sobre o futebol, conforme aponta a aluna, sobretudo em T16, quando afirma que o único passatempo da comunidade é o futebol.

O próprio texto das Matrizes Curriculares Interculturais (2014, p. 40), com base no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), afirma que as “práticas corporais e esportivas com suas diversas modalidades, tornar-se-á uma poderosa linguagem do mundo contemporâneo, podendo contextualizar o modo de vida do indígena a interculturalidade latente ao seu meio”. Pelo relato da enunciativa de AEA5, essa poderosa linguagem do mundo contemporâneo não tem sido explorada na prática escolar, pois está limitada à linguagem do futebol. Entretanto, as práticas corporais e esportivas implicam uma série de relações dialógicas que podem ser feitas a partir da compreensão do corpo munduruku. Por exemplo, a relação do corpo com a terra, do corpo com os grafismos ancestrais, do corpo com as políticas de afirmação identitária, do corpo com a espiritualidade, do corpo com a arte, em suas mais diversas formas de manifestação: música, dança, teatro, desenho, pintura, literatura etc.

Em T22, a aluna afirma que nem todos gostam de futebol, e que ela prefere ler e desenhar. O que a aluna está fazendo, na verdade, é anunciar **a necessidade de o sistema escolar considerar a diversidade de gostos dos estudantes**, e além de reconhecer essa diversidade, propor alternativas para que essa estudante de 1º Ano, por exemplo, explore

mais o seu gosto pela leitura e pela pintura. A propósito da leitura, a aluna afirma, ainda em T22, que a escola não possui livros literários, apenas livros didáticos. Com efeito, a escola possui sim livros de literatura, mas em uma proporção muito inferior aos livros didáticos. Esses livros de literatura, além de serem poucos, são livros que não trazem qualquer elemento da cultura local. Quanto ao gosto pelo desenho, assim como o enunciador de AEA4, a enunciadora de AEA5 também anuncia sua necessidade de se expressar por meio do desenho, mas há falta incentivo por parte da escola.

Em T26 a aluna também faz referência ao seu gosto pela música. De fato, acompanhando a trajetória de vida dessa aluna, principalmente nas manifestações culturais da aldeia, ela possui qualidades musicais sobremodo apreciáveis pelas pessoas da comunidade e por mim, qualidades essas que poderiam ser aprimoradas no espaço escolar. Daí que uma das propostas para aprimorar as suas qualidades seria a construção de um espaço para tal. Nesse caso, a aluna sugere uma escola de música, bem como sugere, ainda, um local onde possa aperfeiçoar sua arte: o desenho. Essas sugestões da enunciadora de AEA5 são pistas para que a educação escolar munduruku possa ser uma referência na formação de jovens talentos munduruku. Além disso, essa é uma sugestão para mim enquanto pesquisador do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, é uma provocação para mim, materializada em ato enunciativo, e que necessita de uma resposta que conduza a voz dessa estudante no caminho das relações dialógicas emancipatórias.

### 3.3.6 *Ato Enunciativo de uma Aluna do 1º Ano do Ensino Médio*

Resolvi incluir no *corpus* da pesquisa o ato enunciativo de mais uma aluna do 1º Ano do Ensino Médio por, pelo menos, três motivos. O primeiro motivo dessa inclusão é o fato de essa aluna pertencer a um anexo da Escola Este Cardoso, localizado na aldeia Arú. O segundo motivo se deve ao fato de essa aluna ser uma representante dos jovens munduruku e integrante de uma comissão do povo munduruku responsável por consultas públicas para a implantação de um curso de graduação na TI Kwatá-Laranjal. O terceiro motivo está relacionado com o excedente de visão que essa aluna apresenta em relação aos outros, o que considero interessante para o entendimento das necessidades da educação escolar munduruku.

Antes de entrevistar essa aluna, eu já havia feito uma visita na aldeia Arú, no dia 24 de novembro de 2021, a fim de entrevistar os professores e alunos, mas consegui entrevistar apenas os professores, pois já estava tarde e muitos alunos já tinham ido para



suas casas. Entretanto, no dia 26, os professores e professoras foram visitar a II Feira Intercultural Munduruku, da Escola Ester Cardoso. Uma dessas professoras levou sua filha, que foi apresentada a mim como uma aluna da escola anexo do Arú, que eu não tive a oportunidade de conhecer quando visitara a escola do Arú. Percebendo que eu não tinha entrevistado nenhum aluno pela escola do Arú, resolvi convidar a aluna para dar uma entrevista, com autorização de sua mãe. Assim, na tarde do dia 26 de novembro, como havia muita movimentação por conta do evento, fomos para a biblioteca da escola, onde realizei uma entrevista de 9min11s, que rendeu cento e nove turnos de fala, dos quais recortei apenas dois turnos como amostra, equivalendo a 1min19s de gravação.

Essa aluna nasceu em 2005 e estudou desde as primeiras séries até o 6º Ano em Nova Olinda do Norte. O 7º Ano ela fez em Manaus e o 8º Ano ela já veio a fazer em Nova Olinda do Norte, novamente. Já o 9º Ano foi cursado em uma escola municipal da aldeia Fronteira. O 1º Ano do Ensino Médio passou a ser cursado na aldeia Arú. Essa experiência fora do contexto da aldeia amplia seu excedente de visão em relação ao seu cronotopo intercultural. Esse excedente de visão pode ser constatado no discurso da aluna, tanto no plano da forma quanto no plano do conteúdo, cujo tema abordado foi a educação escolar munduruku, como um todo.

#### **ATO ENUNCIATIVO DA ALUNA 6 (AEA6)**

**Pesquisador:** Como é que tu enxerga, como é que tu avalia a educação da escola na tua comunidade? O que tu acha disso? (T1)

**Enunciadora:** Assim, eu vim estudar já o primeiro ano né, em uma instituição indígena, escola indígena, e assim eu achei muito diferente, né, e bastante legal também, porque tem matérias voltadas pro indígena, né. Fora não tem. E assim eu acho bastante interessante porque lá dentro da escola a gente aprende os nossos direitos e a gente aprende a valorizar mais a nossa cultura munduruku né, que muita das vezes não valorizamos, e até temos nossos avós, né, e nem sentamos pra conversar com eles, e dentro da escola os professores passam trabalho que a gente tem que ir, né, atrás, buscar com os mais idosos conhecimentos, assim eu acho bastante legal né, e bom a gente estudar na escola indígena. Mas às vezes alguns professores não estão adaptados à matéria, né, aí também isso é muito difícil a gente aprender com eles. (T2)

Em T2 a aluna reconhece que não há conteúdos voltados para as culturas indígenas nas escolas não indígenas, em especial a cultura munduruku, diferente da escola indígena, dentro da qual ela veio a fortalecer o seu pertencimento junto ao povo munduruku. Isto é, dentro da escola munduruku, ela aprendeu a valorizar o conhecimento de seu povo. O que considero importante, também, é a referência aos anciãos de sua aldeia, os quais acabam sendo negligenciados pelos jovens, que não os procuram para saber sobre a cultura e a história de sua comunidade e de seu povo, conforme a afirmação da aluna: “nem sentamos

pra conversar com eles”. Nesse caso, a aluna reconhece que a escola tem trabalhando no sentido de mostrar a importância desses anciãos.

Se por um lado a enunciativa de AEA6 reconhece a importância da escola e dos professores para a afirmação da cultura munduruku a partir dos conhecimentos ancestrais, por outro, nos últimos signos de T2, ela expressa aquilo que considero a maior necessidade da educação escolar munduruku, ou da educação, de modo geral: **a necessidade da presença de professores qualificados para orientar a construção de determinados conhecimentos**, conhecimentos que são objetos de reflexão da matéria, ou das matérias, aludida pela aluna. Essa falta de qualificação tem dificultado a promoção de relações dialógicas emancipatórias, sobretudo quando se trata do currículo de linguagens, que exige do professor o conhecimento da cultura e da língua munduruku como pré-requisito para o ensino do componente Língua Indígena na escola.

Destaco que nenhum professor da escola anexo do Arú sabe falar a língua munduruku, por exemplo, o que acaba inviabilizando o ensino dessa língua na escola. Não obstante, esse componente é obrigatório no currículo de linguagens. Assim, ao dizer que “alguns professores não estão adaptados à matéria”, o que a aluna faz, com certa parcimônia, é alertar seus interlocutores para esse problema. Nesse caso, citei apenas o componente Língua Indígena, mas esse problema atravessa todos os outros, com maior ou menor intensidade.

### *3.3.7 Ato Enunciativo de um Aluno do 2º Ano do Ensino Médio*

A entrevista com esse aluno foi ao lado da Escola Ester Cardoso, na tarde do dia 23 de novembro de 2021. Eu já havia conversado com sua mãe pela manhã, por ocasião dos preparativos para a II Feira Intercultural Munduruku, mas sem saber que ela era mãe de um aluno da escola. Essa mãe estava tecendo um abano de palha para ajudar na ornamentação das barracas, quando me aproximei e comecei a falar sobre minha pesquisa e que eu estava entrevistando os alunos, ela disse que tinha um filho que estava no 2º Ano do Ensino Médio e que eu poderia entrevistá-lo. Assim que as atividades do período da tarde terminaram, convidei o aluno para uma entrevista.

Nascido em 2004, esse aluno estudou desde as séries iniciais até o 5º Ano do Ensino Fundamental na capital Manaus. A partir do 6º Ano ele começou a estudar na Escola Ester Cardoso. Isto é, uma parte de sua vida ela passou na cidade, num contexto completamente diferente da aldeia, e outra parte ele passou no contexto da aldeia, o que já permite pensar a voz social desse aluno a partir de seu excedente de visão adquirido na

experiência entre dois centros de valores, o centro de valor ocidental e o centro de valor munduruku. A entrevista com esse aluno durou 19min20s e rendeu duzentos e dezessete turnos de fala, dos quais recortei apenas dezoito para análise. Essa entrevista foi desencadeada a partir de diversos temas, mas abordarei apenas um tema trazido pelo aluno: games, ou os jogos, de modo geral.

**ATO ENUNCIATIVO DO ALUNO 7 (AEA7)**

**Pesquisador:** No teu contexto, cotidiano, que tipo de esporte existe? (T1)

**Enunciador:** No meu cotidiano, é, pra mim é mais futebol, só que tô focado mais em games ainda. (T2)

**P:** Games? (T3)

**E:** Games. (T4)

**P:** Tu gosta de games? Aliás, o que tu mais gosta de fazer na vida? (T5)

**E:** Na vida? Eu nem sei/ (T6)

**P:** Pode ser games, não tem problema. (T7)

**E:** Sim, pode ser games, mas eu também tô focado mais nisso, em me divertir. (T8)

**P:** Tu sabe mexer nisso? (T9)

**E:** Mais ou menos. (T10)

**P:** Que tipo de games? (T11)

**E:** O que já tá mais famoso nesse mundo, o free fire. (T12)

**P:** Free fere? (T13)

**E:** É/ ser influenciador. (T14)

**P:** Onde tu mexe isso? Tu quer ser influenciador? (T15)

**E:** Sim. (T16)

**P:** Tu tem condições pra isso? Aqui na comunidade? (T17)

**E:** Aqui na comunidade não. (T18)

Em T2, de AEA7, o aluno aponta os games como uma de suas ocupações. Percebi, quando o aluno tocou no assunto dos games, um certo constrangimento desse aluno em dizer que gosta de games, certamente por conta de seu entrevistador ser um pesquisador. Esse constrangimento está assentado no fato de os games serem tratados, no espaço da comunidade, como algo que tira a atenção dos jovens do estudo escolar. Diante disso, logo tratei de acalmá-lo, mostrando interesse, também, em games. Com efeito, os games já fazem parte da vida dos jovens munduruku há anos, esse contato foi se intensificando na medida em que os pontos de internet da comunidade foram aumentando. No caso deste aluno, sua inclinação para os games surgiu sobretudo na vida em contexto urbano, onde passou um período considerável de sua infância.

Em T12, o aluno faz referência ao Free Fire, um dos games mais jogados no mundo e o jogo mais popular entre os estudantes da Escola Ester Cardoso. A esse respeito, ocorre que muitos alunos, de vez em quando, conseguem se conectar com internet da escola apenas para ficar jogando o Free Fire, o que é desaprovado pelos pais e pelos professores, que consideram a prática desse jogo um vício. Entretanto, a existência do gosto por esse jogo entre os jovens estudantes munduruku é uma realidade que precisa

ser problematizada na direção de relações dialógicas emancipatórias, mas para isso, é importante compreender o signo ideológico mobilizado em T14: “influenciador”. Isto é, o aluno quer ser influenciador<sup>118</sup>, nesse caso, influenciador digital. Cabe ressaltar que ser influenciador, atualmente, se tornou uma profissão, que, para alguns, é bastante lucrativa. Por exemplo, já quase no final da entrevista, provoquei o aluno a citar nomes que são influenciadores digitais, daí ele citou dois brasileiros: Weedzão<sup>119</sup> e Cerol<sup>120</sup>. Em 5 de abril de 2022, momento em que escrevo este parágrafo, enquanto que Weedzão tem pouco mais de dois milhões e meio de inscritos no seu canal na plataforma do YouTube, Cerol tem pouco mais de sete milhões de inscritos. Com essa audiência é possível compreender a influência que esses canais têm sobre os jovens, inclusive jovens de comunidades indígenas.

O signo ideológico “influenciador” (ou influenciador digital) reflete e refrata uma realidade que necessita de problematização: a realidade dos jogos – sejam analógicos ou digitais – no cronotopo da educação escolar munduruku. A propósito da ideia de jogo, é interessante a formulação de Johan Huizinga, para quem o jogo é um fator cultural da vida (2000, p.7). Huizinga considera, ainda, a respeito do jogo, que a linguagem é o “supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar” (HUIZINGA, 2000, p. 7). É partindo dessa concepção de jogo que podemos problematizar o fato de o aluno querer ser um influenciador. Isto é, esse aluno vê no jogo uma possibilidade de comunicar, de ensinar e de comandar (orientar) seus seguidores, em um movimento de força centrípeta e centrífuga em torno do cetro de valor que é o próprio aluno. Ressalto que a ideia de ser um influenciador digital na comunidade é uma realidade distante para o aluno, conforme sugere em T18. É distante por uma série de fatores, dos quais destaco apenas dois que considero mais evidentes: a falta de internet de qualidade e a falta de problematização por parte da escola.

Portanto, embora o enunciador tenha feito referência a um jogo específico em T12, essa referência é ilustrativa de uma parte do todo que abordei enquanto temática: a temática do jogo. Daí que a necessidade que considero relevante depreender de AEA6 é **a necessidade de o sistema escolar munduruku começar a discutir os jogos digitais, e por conseguinte os letramentos digitais, como ferramentas de aprimoramento do ensino**, ampliando as relações dialógicas emancipatórias.

---

<sup>118</sup> Em outros momentos da entrevista o aluno usava a expressão em inglês “influencer digital”.

<sup>119</sup> Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/c/WEEDZAO>>. Acesso em: 5 abri. 2022.

<sup>120</sup> Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/c/cerol>>. Acesso em: 5 abr. 2022.

### 3.3.8 *Ato Enunciativo de uma Aluna do 2º Ano do Ensino Médio*

Também considerei relevante, assim como ocorreu com a fonte enunciativa de AEA6, incluir mais uma aluna do 2º Ano do Ensino Médio na pesquisa, principalmente por conta de seu excedente de visão enquanto leitora. Tive contato com essa aluna logo no primeiro dia de visita à Escola Ester Cardoso. Nesse dia, no período da tarde, fui convidado pela gestora para dar uma orientação sobre os temas da II Feira Intercultural Munduruku e também para ministrar uma aula com o conteúdo de minha preferência. Aproveitei a ocasião para perguntar dos alunos daquela turma – composta de vinte alunos, de acordo com a Relação de Alunos do sistema – sobre qual o componente curricular de que mais gostavam. Escrevi a pergunta no quadro e os orientei a escreverem, em um espaço de um parágrafo de meia página, sobre o componente preferido e o motivo de terem escolhido esse componente. Dezesete alunos entregaram os textos, uma das foi essa aluna que resolvi incluir na pesquisa, e o motivo de eu tê-la incluído foi justamente a sua produção textual.

Na medida que os alunos iam entregando o texto, eu já tratava de ler e comentar, pois os textos geralmente eram de poucas linhas, conforme o recomendado. Quando essa aluna do 2º Ano me entregou seu texto, logo percebi uma diferença singular no estilo de seu texto, tanto na forma quanto no conteúdo. O que mais me chamou à atenção foi o fato de ela ter escrito que “a professora (apesar de ser esforçada), deveria explorar mais nossas lendas, nossa cultura, nossos escritores, como por exemplo, eu gosto muito do escritor indígena Daniel Munduruku, mas nunca ele foi citado na escola”. Daí que, ainda durante a produção dos seus colegas, solicitei que ela me acompanhasse para fora da sala porque eu tinha interesse em entrevistá-la. Com sua autorização, portanto, consegui realizar a entrevista, que teve duração de 7min46s. Nesse caso, transcrevi apenas os turnos de fala selecionados para a amostra, isto é, dois turnos.

Essa aluna nasceu em 2001, na sede de Nova Olinda do Norte, onde viveu até os dezesseis anos de idade e onde estudou até o 9º Ano. A aluna passou a morar na aldeia Kwatá, mais precisamente no lugar conhecido como Cafezal, no começo de 2020, ano em que as atividades escolares foram suspensas em virtude da pandemia de Covid-19. Para ter acesso à escola, ela conta com a condução da catraia, pois o Cafezal fica do outro lado do igarapé. A entonação expressiva com que falou de sua vida de leitora e de sua realidade também é um dos motivos pelos quais resolvi considerar sua voz na pesquisa.

#### **ATO ENUNCIATIVO DA ALUNA 8 (AEA8)**

**Pesquisador:** Os professores, eles já indicaram algum livro sobre a cultura munduruku pra ti? (T1)

**Enunciadora:** Não! Isso que eu falei no texto, por que eu gosto muito do Daniel Munduruku, eu também gosto de outro escritor da etnia sateré-mawé, só que não sei pronunciar o nome dele, e Daniel Munduruku tem mais de trinta livros publicados e nunca ouvi falar sobre nenhum na sala. (T2)

Essa foi a única aluna entrevistada que já leu mais de um livro na vida e que se orgulha de ser leitora assídua, embora os professores da Escola Ester Cardoso nunca tenham lhe indicado nenhum livro. O signo “texto” citado por ela é o texto escrito durante a atividade de sala de aula, poucos minutos antes da entrevista, em que ela cita a obra *Coisas de índio*, de Daniel Munduruku, que fora emprestado de um amigo seu, quando a aluna estudara em Nova Olinda do Norte, cronotopo a partir do qual a leitura passou a ser um hábito. Apesar de ela ter conhecimento de que Daniel Munduruku já publicou mais de trinta livros, ela leu apenas *Coisas de índio*. E a entonação expressiva com que ela anuncia a falta de domínio da literatura indígena por parte dos professores é um indicativo de que a educação escolar munduruku precisa, o quanto antes, se apropriar dessa literatura.

Depois dessa entrevista, solicitei que ela escrevesse outro texto narrando sua trajetória de leitura. No dia da II Feira Intercultural Munduruku recebi o texto de duas páginas, entregue pela própria aluna. Nesse texto, conforme sua narração, ela afirmou que o primeiro livro que leu tinha como título *Felpe Filva*, de Eva Furnari<sup>121</sup>. Na sequência, a aluna cita Luiz Vaz de Camões, Castro Alves, Fernando Pessoa, Adélia Prado, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Raul Bopp, Oswald de Andrade, Machado de Assis, Visconde de Taunay, Aluizio Azevedo, Jorge Amado, Willian Shakespeare, Arthur Conan Doyle, José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida, Clarice Lispector, Edgar Allan Poe, além de outros livros que a aluna disse que não lembrava. Vinte autores que a aluna afirmou ter lido. É um excedente de visão importante a ser levado em consideração por parte da Escola Ester Cardoso, mas, para que tal excedente de visão seja apreciado pela instituição escolar e posto na pauta do planejamento da escola, é imprescindível que os professores também tenham o mínimo de excedente de visão no campo da leitura, em especial no campo da leitura a respeito dos munduruku, pois, enquanto há uma aluna na escola que já leu mais de vinte livros de literatura, há professores da área de linguagens que não leram nenhum.

---

<sup>121</sup> A aluna escreveu no texto que não lembrava o nome da autora, mas achei interessante fazer a referência aqui.

Com efeito, a expressão “nunca ouvi falar sobre nenhum na sala”, no final de T2, de AEA8, além de ser uma manifestação de inquietação diante da falta de estímulo à leitura por parte da escola, também é o anúncio de uma necessidade imprescindível do currículo de linguagens da educação escolar munduruku: **a necessidade de fazer da leitura um hábito tanto entre os professores quanto entre os alunos, sobretudo entre os professores do currículo de linguagens**. E essa mesma necessidade também já foi apontada em AEA2.

### 3.3.9 Ato Enunciativo de uma Aluna do 3º Ano do Ensino Médio

A entrevista com essa aluna foi realizada no dia 26 de novembro de 2021, no momento da II Feira Intercultural Munduruku. Um dos critérios que utilizei para entrevista-la foi o fato de ela ter estudado na aldeia Kwatá desde as séries iniciais, ou seja, ela nunca estudara fora do contexto da aldeia. Outro critério foi o fato de eu ter tomado conhecimento de que essa aluna fora fazer a prova do Enem em Nova Olinda do Norte, aplicada em 21 de novembro de 2021, e quando eu cheguei à aldeia para a pesquisa de campo, a aluna ainda não tinha voltado de Nova Olinda do Norte. Ela somente voltaria para a apresentação de sua equipe, no dia 26 de novembro, na II Feira Intercultural Munduruku, como de fato ocorreu.

A aluna nasceu em 2002 e fazia parte de uma turma composta por onze estudantes. Ela aparentou ser bastante tímida e de respostas breves. Essa timidez é refletida no tamanho de sua entrevista, que teve duração de apenas 2min38s, que renderam cinquenta e nove turnos de fala. Desse total de turnos, recortei apenas oito para compor a amostra, equivalendo a vinte e sete segundos da gravação da entrevista. O tema que resolvi abordar nessa entrevista foi o futuro depois da vida na escola.

#### **ATO ENUNCIATIVO DA ALUNA 9 (AEA9)**

**Pesquisador:** Eu soube que tu fez o Enem, a primeira prova. Por que tu fez? **(Turno 1)**

**Enunciadora:** Por que era uma prova, assim, importante pra mim e eu me inscrevi, assim, pra conseguir alguma coisa. **(Turno 2)**

**P:** Entendi. Tu pensa em algo depois da escola, depois que tu terminar o ensino médio? **(T3)**

**E:** Eu penso, em fazer uma faculdade **(T4)**.

**P:** De quê? **(T5)**

**E:** De:/ como que é aquele negócio, é bióloga. **(T6)**

**P:** Tu quer ser bióloga é? **(T7)**

**E:** É. **(T8)**

A vontade da aluna ao terminar o Ensino Médio é fazer uma faculdade para ser bióloga. O fato de uma aluna terminar o Ensino Médio e querer fazer uma faculdade já é motivo de contentamento para sua família, pois a ideia de cursar um curso superior é uma

alternativa para que a pessoa obtenha uma formação e melhores condições de vida, principalmente do ponto de vista de uma fonte de renda. Não se pode negar o fato de que há sim a expectativa, entre os munduruku, de ganho de capital financeiro em consequência de uma formação superior. Diante disso, uma pergunta que cabe ser feita é: será que a escola está dando condições para que seus estudantes passem nas provas do Enem ou de outros vestibulares, caso eles queiram entrar em uma faculdade? O signo ideológico “faculdade” mobilizado pela enunciadora de AEA9 é que me fez projetar essa pergunta. Pois, o critério de entrada em uma universidade, sobretudo pública, é acertar o máximo de questões gerais e objetivas na prova, além de ter que escrever um bom texto na redação.

Conforme pude observar, a Escola Ester Cardoso não tem incluído o tema do futuro do aluno após o Ensino Médio em seu planejamento ou em sua prioridade, mas o que depreendo da voz social da enunciadora de AEA9 é a necessidade de a escola começar a inserir na pauta de seu planejamento, também, os caminhos que os futuros egressos da Escola Ester Cardoso podem seguir. Se for o caminho do ensino superior, deve haver melhor estruturação para tal: professores qualificados, materiais adequados e acesso à informação. Se for o caminho do empreendedorismo, também a escola deve pôr na pauta do planejamento esse possível caminho, assim como o caminho dos games etc.

Todos esses caminhos podem ter como ponto de intersecção a cultura munduruku, e é nesse ponto de intersecção que reside a interculturalidade dialógica enquanto vida vivida, podendo ser concebida, também, como um método de análise das interculturalidades na rede dialógica da atividade comunicativa. Uma vez escrutinadas essas interculturalidades, é possível apresentar uma proposta de interculturalidade compatível com as necessidades apresentadas nesta tese, de maneira que essa proposta de interculturalidade promova uma relação dialógica verdadeiramente paritária, em todas as dimensões possíveis, de acordo com a voz social do cacique, em AECT8, quando este afirma que “se não tiver essa paridade de conhecimento né, os nossos próprios parentes, quando um dia sair, ou concorrer, ou querer concorrer com qualquer tipo de trabalho ele não vão conseguir porque não têm esse conhecimento preparado pra isso, né”. Essa paridade de que trata o cacique pode ser alcançada pela ação das relações dialógicas emancipatórias, devendo haver a emancipação em todos os centros de valores envolvidos nas relações dialógicas.

Ressalto que os interlocutores subentendidos da voz do cacique não são apenas o pesquisador, os professores, ou a gestora, mas também os próprios estudantes, muitos dos



quais já começam a reivindicar melhores condições de ensino no cronotopo da Escola Ester Cardoso. Assim, o que pude depreender da voz da enunciadora do 3º Ano foi a **necessidade de a escola oferecer melhores condições para que os alunos possam ser aprovados nos vestibulares, caso esses alunos venham a concorrer**. Nesse aspecto, cabe ressaltar um fato interessante ocorrido no início de 2022. No vestibular da UEA 2021-2022, pelo menos três egressos da Escola Ester Cardoso conseguiram aprovação, o que foi motivo de alegria por parte de seus familiares. Dois egressos foram aprovados para o curso de Licenciatura em Geografia, e uma foi aprovada para o curso de Engenharia de Produção. Os outros estudantes que se inscreveram para a área da saúde e do direito não conseguiram aprovação.

### **3.4 Os atos enunciativos dos professores da Escola Ester Cardoso**

Nesta seção, passaremos a refletir sobre os atos enunciativos de quatro professores da Escola Ester Cardoso, sobretudo professores que ministraram um ou alguns dos componentes curriculares da área de linguagens, no ano letivo de 2021. O principal critério levado em consideração para entrevistar cada professor – além de ser professor da Escola Ester Cardoso, de modo geral – foi a condição de ser professor de pelo menos um dos cinco componentes da área de linguagens. Ao todo, entrevistei quinze professores, num total de 3h48min24s de gravação de áudio. Dos quinze professores entrevistados, selecionei apenas quatro para compor esta pesquisa. Cada professor constitui a fonte de um ato enunciativo. Ressalto que, em relação às entrevistas, transcrevi apenas o ato enunciativo selecionado para análise, não sem antes ouvir e meditar sobre todas as quinze entrevistas, pelo menos uma vez. O critério que utilizei para selecionar o ato enunciativo da entrevista será descrito antes da análise de cada ato.

#### *3.4.1 Ato enunciativo da professora 1*

A entrevista com essa professora foi ao lado da Escola Ester Cardoso, em 23 de novembro de 2021, no período da tarde, logo após essa professora ter concluído a orientação sobre a II Feira Intercultural Munduruku, em sua turma. Já tínhamos combinado que eu iria entrevistá-la depois da orientação. A entrevista teve duração de 28min50s, da qual retirei um excerto de 50s para transcrever. Esse quase um segundo de gravação rendeu um ato enunciativo composto por dois turnos de fala, cuja protagonista é, vale destacar, a professora.

Essa professora tem formação pelo Projeto Kabia'ra e pelo Curso de Licenciatura Formação de Professores Munduruku, com habilitação para a área de Letras e Artes.

Desde o Projeto Kabia'ra ela atua como professora do Ensino Básico na aldeia Kwatá. No ano letivo de 2021, a professora ministrou o componente Arte, Cultura e Mitologia (ACMIT) e Língua Indígena (LINDI), cumprindo uma carga de vinte horas semanais, no turno vespertino. É comum os professores e a gestora fazerem referência aos componentes curriculares pelas suas siglas, ocorrendo, assim também, com a autora deste ato enunciativo. No caso de ACMIT, cada turma tinha uma aula, ou uma hora de aula, por semana, sendo que para esse componente a professora tinha três turmas: 1º Ano, 2º Ano e 3º Ano do Ensino Médio. No caso de LINDI, a professora tinha quatro turmas: 1º Ano, 2º Ano e 3º Ano do Ensino Médio, mais uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental.

#### **ATO ENUNCIATIVO DA PROFESSORA 1 (AEP1)**

**Pesquisador:** Para os professores, o que tu acharia melhor que tivesse aqui pra melhorar, assim, a formação de vocês. Vocês têm essa necessidade ou não de terem uma formação continuada? O que vocês acham disso? (T1)

**Enunciadora:** Pra mim, né, eu gostaria de ter uma formação continuada, né, pra a gente dar mais um avanço no nosso estudo, né, porque eu sinto assim né, às vezes que eu me sinto assim com dificuldade né, porque eu tenho que estar buscando coisas novas, porque o professor tem que tá além do aluno, né, tem que estar um grau mais além do aluno, porque às vezes tem aluno que ele é mais experiente, bem dizer, quase do que o professor, então por isso o professor tem que tá preparado mesmo pra responder aquela pergunta daquele aluno. Então, eu sinto, assim, falta de uma formação continuada né, que a gente não tem. (T2)

O AEP1 tem como tema principal a formação continuada de professores. Quando a professora diz que gostaria de dar um “avanço” nos estudos, ela está respondendo a discursos anteriores, sobretudo aos discursos dos próprios centros de valores do cronotopo intercultural munduruku, mas é uma resposta já com tom de pergunta: como fazer para que haja formação continuada para os professores continuarem seus estudos? A professora não nega que de vez em quando tem dificuldades, sobretudo porque o cronotopo intercultural é bastante dinâmico e exige que o professor atualize seus conhecimentos. Nesse sentido, é interessante destacar que as formações pelo Projeto Kabia'ra (1999-2004) e pelo Curso de Licenciatura Formação de Professores Munduruku (2011-2018), embora tenham sido muito importantes para a educação escolar munduruku, deram pouca ênfase para as relações dialógicas emancipatórias, isto é, deram pouca ênfase para a produção de materiais que pudessem atender às necessidades apontadas, por exemplo, pela enunciadora de AEA1 ou pela enunciadora de AEA9.

A relação dialógica estabelecida entre a professora, enunciadora de AEP1, e a aluna de 6º Ano, enunciadora de AEA1, me permite estabelecer outra relação dialógica: a relação dialógica com o passado de formação dessa professora, um passado que não foi emancipatório em relação à produção de materiais didáticos, ou de qualquer material que

pudesse ser utilizado na escola como fonte de consulta e de leitura, mesmo essa formação (ou formações) tendo tido um tempo de duração de mais de uma década. O único material que foi produzido durante esse processo de formação foi *Kwatá-Laranjal: história e reconquista da terra* (2002), que possui noventa páginas e que teve quarenta e cinco autores, uma das quais é a enunciadora de AEP1. Depois desse livro, nenhum outro foi publicado durante ou a partir dos cursos de formação de professores munduruku, embora tivesse havido algumas produções interessantes, mas que não foram ressignificadas para o currículo escolar.

Um outro cronotopo que podemos depreender da fala da professora a partir de sua relação com AEA9 é o cronotopo da faculdade, que não deixa de estar inserido dentro do cronotopo da interculturalidade. Quando a professora afirma que tem que “estar buscando coisas novas”, em AEP1, também está sugerindo a busca por um conhecimento que possibilite à enunciadora de AEA9 concorrer e sonhar com o dia em que possa entrar em alguma universidade e concluir algum curso de sua preferência. No caso da aluna autora de AEA9, sua vontade era ser bióloga. Para que isso ocorra, há dois caminhos: o ensino superior público e o ensino superior privado. No caso do ensino superior público, é necessário passar na prova de vestibular, bastante concorrido, mesmo pelo sistema de cotas indígenas. No caso do ensino superior privado, é necessário pagar uma mensalidade que a autora de AEA9 não teria condições de pagar. E como a preferência da aluna é pela universidade pública, certamente o único caminho é o vestibular.

Mas será que a professora tem conhecimento para atuar conforme esse novo cronotopo, conforme essa nova demanda? A resposta para esse questionamento está na voz da própria professora, sobretudo no subentendido dessa voz, quando diz que sente dificuldades e que tem que buscar coisas novas, “porque às vezes tem aluno que ele é mais experiente, bem dizer, quase do que o professor”. Certamente, uma dessas alunas subentendidas no ato enunciativo da professora é a aluna<sup>122</sup> enunciadora de AEA8, por exemplo, que já lera mais de vinte livros de literatura e possui um estilo de escrita melhor, talvez, do que a de todos os professores da Escola Ester Cardoso. E afirmo que é melhor com base nos critérios de textualidade (COSTA VAL, 2006). Assim, o reconhecimento da professora de que precisa atualizar e ampliar seus conhecimentos alude à **necessidade**

---

<sup>122</sup> Em abril de 2022, fui informado pela gestora da Escola Ester Cardoso que essa aluna pediu transferência para estudar no Centro Educacional de Tempo Integral (CETI), de Nova Olinda do Norte. Um dos motivos dessa transferência, segundo a gestora, é que a escola estava sem transporte escolar, o que dificultava o acesso da aluna à escola. E até o momento em que escrevo esta nota de rodapé, em 14 de abril de 2022, não consegui estabelecer contato com essa aluna, embora tenha tentado.

**de uma formação continuada**, o que já uma resposta que reflete e refrata a necessidade depreendida em AEA8, bem como em AEA1 e AEA9. Isto é, a voz social da professora traz, em seu discurso interior, também, as vozes de suas alunas.

Além das vozes das alunas refletidas e refratadas na foz da professora, também é possível estabelecer a relação dialógica do ato enunciativo da professora com os discursos incorporados ao longo de sua formação acadêmica, sobretudo a partir do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Munduruku. Considero que a relação dialógica entre a voz da professora e a voz desse documento, em certa medida, foi direcionada por uma relação dialógica estigmatizante. A meu ver, um dos motivos desse direcionamento se deve ao fato de o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) não trazer nenhuma referência bibliográfica sobre os munduruku no corpo de seu texto, embora, no período de realização do curso, já houvesse algumas produções a serem levadas em consideração, como o próprio livro produzido pelos professores indígenas no âmbito do Projeto Kabia'ra (BELEZA *et al*, 2002) a gramática de Marjorie Crofts (1973), a monografia de Luciene de Oliveira (1991), a dissertação de Ádria de Souza (2005), a dissertação de Romy Cabral (2005), entre outras obras muito relevantes para entender a história dos munduruku. Não estou dizendo que o curso não foi importante, pelo contrário, estou apontando apenas algumas limitações do curso para que os próximos sejam cada vez mais compatíveis com a necessidade do povo munduruku, com base na voz da enunciativa de AEP1.

#### 3.4.2 *Ato enunciativo do professor 2*

A entrevista com esse professor foi na aldeia Arú, no anexo da Escola Ester Cardoso, na tarde do dia 24 de novembro de 2021. Quando cheguei ao porto da aldeia, às 15h10min, logo observei a escola. Caminhei até a escola, onde os professores realizavam uma atividade para a II Feira Intercultural Munduruku. Eu já os tinha avisado previamente que faria essa visita. Assim que cheguei à escola, fomos logo para uma sala de aula. Sentei em uma cadeira, liguei o gravador do celular e comecei a conversar com todos os professores: três professores e duas professoras. Ao todo, a entrevista durou 38min27s, do qual retirei 45s para transcrever. Esse quase um minuto de entrevista rendeu a transcrição de quatro turnos de fala, cujo protagonista é o professor responsável pela coordenação do anexo da Escola Ester Cardoso, na aldeia Arú. Ressalto que a extensão da forma do ato enunciativo pode ser pequena, mas as possibilidades das relações

dialógicas implicadas neste ato são muitas, inclusive relações dialógicas com todos os enunciadores dessa entrevista.

O autor desse ato enunciativo é formado pelo Projeto Kabia'ra (1999-2004), e desde então atua como professor do Ensino Básico na região do Rio Canumã. Em 2014, concluiu o curso de Pedagogia Intercultural (UEA). É professor efetivo da Escola Ester Cardoso, pelo Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, tendo sido o seu nome homologado, como professor concursado, no Edital nº 01, de 19 de março de 2019, para uma cadeira de 20 horas semanais, conforme o Diário Oficial do Estado do Amazonas. Apesar de ter passado no concurso para atuar no Ensino Tecnológico, esse professor passou a ministrar aulas pela educação intercultural. No ano letivo de 2021, ministrou, para turmas de 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio, os componentes: Filosofia e Interfaces Culturais; Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais; e Direito Indígena, totalizando uma carga de 18 horas semanais de aulas ministradas, restando apenas duas horas para o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP). Cabe destacar que antes havia o Ensino Tecnológico, mas as lideranças da aldeia Arú solicitaram o ensino intercultural presencial – pois não havia Ensino Tecnológico –, sem que o Tecnológico deixasse de funcionar. Entretanto, embora a SEDUC tenha atendido a solicitação de uma educação intercultural presencial, acabou retirando o Ensino Tecnológico.

#### **ATO ENUNCIATIVO DO PROFESSOR 2 (AEP2)**

**Pesquisador:** Qual é a grande dificuldade da escola pra educação escolar munduruku? (T1)

**Enunciador:** Acho que a maior/ a maior não, é uma das/ uma das dificuldades é **estrutura**, apoio pedagógico que nós não temos e material específico pra trabalhar também/ que nós não dispomos desses materiais. (T2)

[...]

**Pesquisador:** Vocês conhecem algum material específico da cultura munduruku que tenha aqui na escola? Por exemplo, livro, apostila. (T3)

**Enunciador:** Nós produzimos um material na época da nossa formação, só que esse material desapareceu, ficou lá pela Semed/ acho que ainda se tem por lá, mas aqui na escola não tem nada não. (T4)

A grande temática de AEP2 diz respeito à estrutura da escola, que já abrange tanto a falta de apoio pedagógico quanto a falta de material adequado. O signo ideológico *estrutura*, interessa destacar, deve ser compreendido em seu sentido amplo, isto é, a estrutura da educação escolar munduruku, conforme o tom enunciativo de T2, de AEP2. É a mesma estrutura de que trata o Ato Enunciativo da Gestora. O que a palavra estrutura evoca, na voz do professor, são contradições de um sistema educacional em aprimoramento e intencionalidades de um conjunto de centros de valores que constituem a unidade do povo munduruku, mas essa unidade é caracterizada justamente pela

polifonia de vozes, que podem ser divergentes e convergentes. Em relação às contradições, o anúncio de que falta estrutura na educação escolar munduruku, é o anúncio de que não está havendo, por parte da SEDUC, condições adequadas para o aprimoramento do currículo escolar, embora os documentos oficiais da educação escolar indígena apontem para a manutenção dessas condições. Em relação às intencionalidades, a pala estrutura remete para a intenção do professor de que haja condições adequadas para o desenvolvimento de uma educação escolar munduruku que atenda às necessidades do povo munduruku. Tais condições adequadas pressupõem, conforme destaca o professor, apoio pedagógico e materiais específicos.

A respeito dos materiais específicos, perguntei a todos os professores se conheciam alguma obra relacionada à cultura munduruku, apenas duas obras foram citadas: *Kwatá-Laranjal: história e reconquista da terra* (2002) e *Canumã: a travessia* (2019). Em relação a primeira obra, o enunciador de AEP2 foi um de seus autores. Já a obra *Canumã: a travessia* foi citada por uma professora que comprou o livro diretamente de mim. Foi a única que teve acesso ao livro. O professor enunciador de AEP2, ao fazer referência ao livro do qual também foi autor, expressou interesse em ler *Canumã: a travessia*, mas que ainda não tinha tido a oportunidade para tal. O professor também relatou, conforme AEPT4, que produziram um material na época de sua formação. Essa formação diz respeito ao Projeto Kabia'ra. No entanto, o professor não soube responder com exatidão o destino desse material. Fato é que esse material poderia estar servindo à educação escolar munduruku, mas não está, pois não houve uma relação dialógica emancipatória a partir desses materiais. Sequer esse material passou pelo escrutínio da interpretação dos mais variados centros de valores: pesquisadores, professores, técnicos da educação básica etc., não havendo, portanto, uma resposta promissora a esses materiais que foram produzidos no âmbito da formação dos professores, em especial, da formação do enunciador de AEP2.

Assim, na palavra *estrutura* está o sentido reivindicatório de um professor munduruku, de um centro de valor que integra o centro de valor maior que é o dos professores da Escola Ester Cardoso. A palavra *estrutura* reflete e refrata o heterodiscurso de diversos cronotopos, com valores e intencionalidades ora divergentes ora convergentes. É nesse sentido que a palavra *estrutura* é carregada de um heterodiscurso dialogizado, nesse caso, dialogizado com o discurso do outro, bem como todas as outras palavras que já analisei aqui. Não se pode deixar de considerar que a palavra *estrutura*, no sentido da educação ocidental, passou a fazer parte, recentemente, do discurso dos

povos indígenas, não sendo diferente com o povo munduruku. Essa palavra, *estrutura*, oriunda do discurso ocidental, agora é que orienta, em certa medida, o modo de pensar do cronotopo intercultural munduruku. Além disso, a palavra *estrutura* deu o tom, desde a década de 1960, da maneira como os povos ocidentais interpretavam as culturas dos povos indígenas do Brasil. Um exemplo disso foi o estruturalismo linguístico de Joaquim Mattoso Câmara Jr (1965) e o estruturalismo antropológico de Claude Lévi-Strauss (2003), duas grandes bases estruturalistas que influenciaram toda uma geração de pesquisadores, no Brasil. Esse estruturalismo influenciou, também, os currículos escolares, em especial os currículos de linguagens e os documentos oficiais da educação. Um exemplo dessa influência pode ser verificado no próprio PPPE da Escola Ester Cardoso, cujo componente Língua Indígena é orientado, como já observei, na *seção 2.5.1*, por uma abordagem predominantemente estruturalista. Não posso deixar de reconhecer que o estruturalismo foi muito importante para o desenvolvimento da linguística e das ciências humanas no Brasil, sobretudo na descrição e documentação das línguas e das culturas indígenas, mas atualmente esse paradigma epistemológico não dá mais conta de atender às necessidades do grande cronotopo intercultural.

Assim como a palavra *estrutura* é importante para o pensamento ocidental, também passou a ter a mesma importância para o povo munduruku, passando a fazer parte do cotidiano enunciativo de professores da educação escolar munduruku, ainda que com um tom axiológico mais voltado para cronotopo organizacional da educação escolar munduruku. Portanto, o que o professor está enunciando é a **necessidade de uma estrutura compatível para que a educação escolar munduruku atenda às necessidades da comunidade munduruku**. Estrutura essa entendida como um todo, dentro da qual está incluído tanto o apoio pedagógico quanto a produção de material compatível com a realidade do povo, conforme destacado em AEP2.

### 3.4.3 Ato Enunciativo da Professora 3

Ainda no âmbito da entrevista com os cinco professores da aldeia Arú, a voz de uma professora me chamou à atenção pelo seu discurso de autoridade. Uma autoridade percebida a partir da história, da tonicidade e da tonalidade da fala da professora, pois apresenta um discurso que é tanto da enunciativa como do pesquisador. Isto é, o discurso da professora se encontra com o meu em diversos momentos da rede dialógica que configura o cronotopo da interculturalidade, dentro do qual estamos inseridos, dentro do qual somos contemporâneos. Eu sou tanto leitor dela quanto ela é leitora de mim. É nesse

sentido que a interpretação responsiva ativa de que trata Bakhtin (2015a, p. 54) ajuda a entender a força da dialogização das vozes, uma força que acaba por orientar os destinos de um ou de vários centros de valores. Orienta, sobretudo, a minha interpretação ativa da voz da professora.

Esse ato enunciativo da professora é resultado da transcrição de 4min6s da gravação de toda a entrevista com os cinco professores. A entrevista com esses professores, reitero, teve duração total de 38min27s, da qual fiz o recorte desses pouco mais de quatro minutos, que renderam um turno de fala – cuja protagonista é a professora –, certamente o turno de fala mais longo de todas as entrevistas que realizei com os enunciativos da educação escolar munduruku. Nesse caso, resolvi não inserir o primeiro turno, que normalmente começa com uma pergunta, pois esse ato enunciativo da professora não foi provocado por uma pergunta, mas sim por diversos comentários dos outros entrevistados e do entrevistador, ao longo de diversos turnos.

Essa professora possui apenas o Ensino Médio completo. Embora não tenha participado do Projeto Kabia'ra, nem de outros cursos de ensino superior, seu excedente de visão da vida docente amplifica sua força de persuasão no cronotopo educacional. Isto é, ficou claro para mim, que essa professora tem um conhecimento significativo a ser levado em consideração, tanto pelos alunos quanto por este pesquisador, um conhecimento tão importante quanto o conhecimento dos outros professores, cada qual com suas singularidades. Uma dessas singularidades é o fato de essa professora já ter sido vice conselheira local da aldeia Arú, conselheira distrital de saúde indígena por três anos, além de exercer um papel importante na igreja, vindo a exercer o papel de professora, pela primeira vez, em primeiro de julho de 2021, conforme ela própria me relatou por meio do WhatsApp. Ressalto que mesmo depois das entrevistas com os professores, continuei mantendo contato com eles, ora por pelas plataformas digitais, ora nos encontros dos projetos em que estamos envolvidos, como o projeto de revitalização linguística dos munduruku do Amazonas e o projeto para implantação de uma graduação em licenciatura intercultural pretendida pelos munduruku.

Na primeira experiência docente, no ano letivo de 2021, a professora teve que assumir quatro componentes curriculares: Arte, Cultura e Mitologia; Língua Estrangeira; Sociologia e Estudos Específicos; e Química e Conhecimentos Tradicionais. Isto é, dois componentes da área de Linguagens, um da área de Ciências Humanas e o outro de Ciências Naturais, que são ministrados para turmas de 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio,



totalizando uma carga de quinze horas semanais, restando cinco horas, sendo que quatro horas são para o cumprimento do HTP.

### **ATO ENUNCIATIVO DA PROFESSORA 3 (AEP3)**

**Enunciadora:** ... que nem nós professor, né, porque eu falo assim, né, que se a gente fizesse uma história nossa mesmo, relatando os trabalhos que a gente faz, acho que seria uma bela história, né, porque quem sabe a realidade que vive aqui nessa área, não é mesmo, somos nós. E a gente como professor, a gente sempre quer que os **nossos alunos** eles tenham essa visão pra **eles** conhecerem seus direitos, pra **eles** defender o seu território, porque como o professor disse, né, não lutamos por terra, mas sim por território. Então, assim, se nós não educar os **nossos alunos** tendo essa visão de saber, conhecer seus direitos, defender onde **ele vive**, o quê que **ele** vai pensar no futuro? Né? Então, assim, a gente num, num mede esforço, a gente vai nos encontro por onde convidam a gente como lá na feira da ciência, né, a gente vai lá na outra aldeia, e a gente vai assim com aquela imensa alegria, com aquele grande conhecimento pra compartilhar e quando a gente chega na sala de aula e compartilha então a gente se sente motivado, principalmente quando a gente encontra **alunos assim que tão ali com aquele pensamento de seguir em frente**, né, de dar mesmo o valor no que a gente coloca, então **isso pra nós é muito importante**, né. Então assim, é porque, agradeço também, né, a sua pessoa de ter vindo aqui com nós, naquele dia tu me mandou mensagem, eu tinha acabado de chegar, tava cansada, nem te dei mais atenção (risos). Mas aí, você veio, né, foi bem-vindo, e seja sempre bem-vindo também porque, é/ raramente **vem pessoas que são da nossa etnia, da nossa cultura, então a gente sentar pra dialogar, falar da nossa cultura, falar da nossa realidade, falar dos nossos planos, falar dos nossos pensamentos adiante, isso é muito importante e tem pessoas que não dá importância pra isso, né, e um professor ele, ele é de muita importância**. Fico tão triste quando minha comunidade não consegue contratar um professor e aqueles alunos ficam ali sem ninguém pra ministrar uma aula, pra lhe trazer um horizonte na frente, então eu fico me colocando no lugar daquele pai, daquela mãe, daquele aluno. **Então assim, a gente tá aqui, né, sempre pra fazer a diferença. Não viver em indiferença, mas sim fazer aquela diferença acontecer de modo assim que a gente possa implantar a educação e ela possa evoluir, crescer**. E hoje a gente espera que os nossos alunos que se formarem aqui, como agora a gente vai ter uma confraternização aqui com eles, né, porque eles não pode fazer formatura, que eles possam, é/ se quiserem mesmo, é/ Estudar uma faculdade, que eles possam buscar conhecimento e voltar para ajudar o nosso povo, né, como a gente fala desse aqui, o pessoal fala assim, uhm. Eu, esse aqui, o Robson nós fomos alunos dele no ensino fundamental, e hoje nós anda com ele como amigos, colega de escola, né, então pra nós isso é, é uma imensa alegria de está caminhando ao lado dele, né, uma pessoa que, que há muito tempo fez o possível por nós e hoje ele é nosso parceiro, assim de trabalho mesmo, aquele parceirão mesmo, né, do coração e da hora, e quando a gente se reúne e, a gente quer ir num lugar e a gente vai e a gente busca melhorias e, a Denise colocou ele como nosso coordenador aqui, né, uma pessoa nossa muito de confiança e quando ele tem alguma coisa que ela passa pra ele a gente se reúne, ele passa pra nós, a gente conversa, sempre ele tá se reunindo com os pais e mães pra discutir coisas aqui da nossa escola e isso é muito importante e graças a deus a gente tem um vínculo muito bom, né, com a comunidade e é isso que a gente espera, crescer mais e mais e buscar mais melhoria no futuro. Então só tenho que te agradecer, né, **apesar de eu ter só o ensino médio mas eu sonho ainda alto, né, em alcançar um objetivo melhor também de ter uma faculdade**, mas quem sabe daqui mais uns dias eu não vou conseguir porque eu tô correndo atrás. Mas aí assim, te agradeço por estar aqui, né, e o que você puder também fazer por nós, nos ajude, já que tem **esse livro** aí, se quiser mandar pra nós aqui, né, seria muito bom e, então, mas é isso e, se você ficasse ia até participar

da nossa feirinha aqui que vai ser dia vinte e nove, né? Se desse de você vim participar com a gente aqui, seria uma honra te receber. (T1)

Apesar de neste ato enunciativo estar contido diversas temáticas, destaco apenas uma, mas que está em relação dialógica com todas as outras: a temática da responsabilidade. Embora a enunciativa não faça referência explicitamente ao termo *responsabilidade*, ela utiliza a expressão “não viver em indiferença, mas sim fazer a diferença”. Isto é, a enunciativa está manifestando, a partir de seu ato enunciativo, um dos fundamentos da responsividade: o não álibi na existência, que consiste na afirmação da responsividade no cronotopo da interculturalidade, no interior do qual os centros de valores estão em relação dialógica na arena discursiva. É justamente nesse plano discursivo que cabe falar de uma **interculturalidade dialógica**, pois esse tipo de interculturalidade se apresenta na linguagem, no discurso, um discurso que só existe em virtude do discurso do outro. Nessa perspectiva, para Bakhtin (2015, p. 130), “a transmissão e a discussão dos discursos do outro, da palavra do outro, são um dos temas mais difundidos e substanciais do discurso humano”. A professora evoca, portanto, um conceito fundamental que orientou as reflexões do filósofo russo desde o seu primeiro<sup>123</sup> escrito até o seu último<sup>124</sup>: o conceito de responsividade, de não indiferença. É verdade que o conceito de responsividade também orientou sobretudo as investigações de Volóchinov (2019, 178): “na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do *outro* e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro”. Nesse sentido, é possível depreender da fala da professora inúmeros interlocutores, seus outros.

No início de T1, a enunciativa afirma que se os professores – os quais constituem o centro de valor do qual ela faz parte – fizessem uma história, ela considera que seria uma bela história. O que está subentendido nessa fala é que essa história ainda não foi escrita, está apenas no plano da memória ancestral e da oralidade. Sobre a sentido de uma bela história, o qualificador belo aponta para o sentido de uma história rica em conteúdo da própria localidade, que somente os professores, alunos e comunitários conhecem em profundidade. De fato, não há um texto que tenha sido produzido que trate, de maneira um pouco mais exaustiva, da realidade da aldeia Arú. Os trabalhos que existem apenas citam a aldeia Arú de maneira preliminar e superficial. O que a enunciativa faz, na verdade, é responder às vozes de seus próprios antepassados, às vozes da história. O fato

---

<sup>123</sup> *Arte e responsabilidade*, publicado em 1919 (BAKHTIN, 2003).

<sup>124</sup> *Por uma metodologia das ciências humanas*, publicado em 1975 (BAKHTIN, 2017).

de haver esse reconhecimento de que é interessante escrever a própria história já é uma resposta às vozes de seus ancestrais, e, agora, no cronotopo da Escola Ester Cardoso, também é uma resposta às vozes de seus alunos e do próprio currículo escolar.

Na sequência de EAP3, a enunciativa menciona o signo ideológica “visão”, referindo-se à visão que os alunos têm que ter para defender seus direitos, sobretudo, ao território. A construção dessa visão, no entanto, está relacionada à responsabilidade de todos os centros de valores envolvidos na educação escolar munduruku, cujas dimensões estética, política e política, acabam por impulsionar atitudes concretas para orientar relações dialógicas emancipatórias para o povo. E uma dessas relações dialógicas emancipatórias pode ser compreendida a partir do entendimento de que “não lutamos por terra, mas sim por território”, conforme a voz da professora, com base na voz de outro professor. Isto é, existe um encadeamento de vozes orientadas por essa mesma perspectiva de território. O que esse heterodiscurso dialogizado quer dizer é que lutar por território e não por terra implica lutar por um lugar sagrado para os munduruku, e não simplesmente por um pedaço de terra qualquer. Lutar por território é lutar por um lugar onde os espíritos dos ancestrais munduruku habitam.

A voz da professora é um heterodiscurso dialogizado justamente porque não deixa de ser dialogizada com a voz desses ancestrais, uma voz que aconselha, mas também que ralha pela indiferença com que pode ser respondida, a exemplo do que ocorreu com a voz de Antônia Cardoso, quando ralhou um de seus filhos. Essa voz está inscrita em Beleza *et al.* (2002): “Agora meu filho [...] está preocupado com a linguagem. Quer aprender a falar a linguagem de novo. Mas quando eu chamava sua atenção quando ele era pequeno, não queria me obedecer não. Não queria aprender a falar a linguagem, tinha vergonha. Agora taí”<sup>125</sup>. Esse é um dos poucos enunciados, de uma anciã munduruku já falecida, publicados em forma de livro. O filho referido por Antônia é Agapito Cardoso, um ancião munduruku que morreu de Covid-19 e cuja notícia de sua morte consta na epígrafe do segundo capítulo desta tese. Não se pode deixar de considerar que Agapito já foi cacique e que também lutou para que o direito ao território fosse garantido. É a essa visão de Antônia e de Agapito, ambos já falecidos, que a professora também faz referência, pois são vozes assentadas em discursos de autoridade, uma autoridade ancestral que legitima e que potencializa a vontade dos professores e dos alunos de lutarem pelo seu território.

---

<sup>125</sup> Essas palavras foram proferidas no início do Projeto Kabia’ra, quando Antônia tinha 98 anos e Agapito tinha 63 anos.

Já no final de AEP3, a enunciativa apresenta um de seus sonhos, que não deixa se ser uma resposta aos diversos centros de valores ecoados em sua voz: fazer uma faculdade. Isto é, a professora apresenta a **necessidade de uma formação para que possa melhorar sua atuação enquanto professora**, atendendo às necessidades de seus alunos, daqueles “alunos assim que tão ali com aquele pensamento de seguir em frente”, conforme expressão da professora. Mais uma vez a necessidade de entrar em uma faculdade é apresentada, agora, por uma professora. A meu ver, com base na voz dessa professora, do cacique, da gestora e dos alunos, cursar um ensino superior é uma oportunidade, também, de lutar pelo direito de continuarmos existindo e reexistindo em nosso território: a Terra Indígena Kwatá-Laranjal. E como fazer isso a partir do currículo de linguagens da educação escolar munduruku? Respondendo às necessidades apresentadas pelos centros de valores que compõem esse currículo e que tiveram suas vozes evidenciadas nesta tese.

#### 3.4.4 Ato Enunciativo da Professora 4

A entrevista com essa enunciativa foi na cantina da Escola Ester Cardoso, na manhã do dia 22 de novembro de 2021. A gravação da entrevista teve duração de 12min9s, dos quais selecionei 3min para a transcrição, os quais renderam seis turnos de fala transcritos. O que me estimulou a entrevistar essa professora logo no primeiro dia da visita na escola foi o material que ela carregava naquela manhã: uma apostila intitulada *Introdução à Língua Indígena*, organizada por Gessiane Picanço para a ministração de uma disciplina do Módulo IV, do Curso Formação de Professores Indígenas Munduruku. Como eu estava concentrado na entrevista, deixei para fotografar a apostila em outro dia. Já no outro dia a professora apareceu com mais apostilas para que eu pudesse ler e conhecer mais do seu material. Dessa vez, a professora me apresentou uma apostila intitulada *Língua Indígena II*<sup>126</sup>, organizada por Jonise Nunes Santos, para o ensino de língua munduruku no Curso Formação de Professores Indígenas Munduruku, e também a apostila intitulada *Ensino de Munduruku para Jovens e Adultos* (2019), organizada por Gessiane Picanço, para o primeiro Curso Língua Viva, do Projeto Ya’õ Etabêã.

Não é à toa que essa professora utiliza esses materiais, pois ela é professora de língua munduruku, desde sua formação pelo Projeto Kabia’ra. Ela também é formada pelo Curso Formação de Professores Indígena Munduruku, com habilitação para a área

---

<sup>126</sup> Essa apostila foi organizada em duas partes. A primeira parte consiste em um recorte do Capítulo I, da tese de doutorado de Dionei Moreira Gomes (2006). A segunda parte consiste no recorte do Capítulo 5, sobre morfologia, do livro *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, de Mussalin e Bentes (2006).

de linguagens. No ano letivo de 2021, com uma carga de vinte horas semanais, ela ministrou o componente Língua Indígena (LIND) para quatro turmas do Ensino Fundamental, no turno matutino: 6º Ano 1, 6º Ano 2, 7 Ano 1 e 8º Ano 1. Cada turma tinha uma carga de quatro horas semanais, totalizando dezesseis horas para as quatro turmas, mais quatro horas de HTP.

**ATO ENUNCIATIVO DA PROFESSORA 4 (AEP4)**

**Pesquisador:** Na tua opinião /.../ qual a importância da língua munduruku hoje pros jovens hoje e pro povo munduruku? (**Turno 1**)

**Enunciadora:** Bom, a importância da língua indígena munduruku pra nós é muito grande né e é muito esperado pelos jovens. Eu sinto muito que os jovens eles têm bastante interesse de aprender, ainda né, os jovens, a comunidade, só que também há uma, tipo assim, uma, como é que se diz a palavra, meu deus, uma falta de interessa também por parte de muitas lideranças que não muito nos apoia, mas.../ (**T2**)

**Pesquisador:** Em que sentido as lideranças não apoiam? Assim, só pra gente compreender né, porque isso é interessante saber. (**T3**)

**Enunciadora:** Pois é, não apoia no sentido de aprender, de aprender, porque eles são os primeiros que tem que estar na frente de nós né, representando, incentivando os alunos, os jovens, a comunidade, eles são os primeiros a estarem ao nosso lado. Então a gente sente muito esse afastamento aí. (**T4**)

[...]

**Pesquisador:** Em relação aos jovens hoje, aqui né, nessa faixa etária né, na tua observação, eles têm interesse em ouvir os anciãos, os mais velhos, os professores, as lideranças. Tem alguns que têm interesse ou não? Como é que tu vê essa relação? Alguns têm família que não ajuda muito? Outras têm? Existe isso? (**T5**)

**Enunciadora:** Sim, existe. Têm muitos alunos que têm interesse de aprender né, e que os pais também incentivam bastante. Mas tem família também que não quer mais que o filho aprenda né, não quer mais que o filho estude mais a língua indígena na escola porque isso não vai servir pra ele no futuro, vai servir pra ele outras coisas, porque tá vindo tanta da coisa agora, e eles pensam assim. Ainda têm muitas mães e muitos pais assim que bate conta, mas a gente também tenta explicar pra eles, né. (**T6**)

A temática desse ato enunciativo é o futuro da língua munduruku. Segundo a enunciadora, em T2, os alunos, os jovens, têm interesse em aprender sua língua étnica, mas ela considera que há uma falta de interesse por parte das lideranças munduruku em apoiar os professores no ensino da língua étnica. Nesse ato enunciativo é possível observar que os centros de valores estão na arena discursiva em um diálogo não de convergência, mas de divergência. E esse embate dialógico dentro do centro de valor maior, que é povo munduruku, é um exemplo de que mesmo dentro do próprio grupo social há momentos de tensão e de divergências discursivas. Essas divergências são observadas na relação entre todos os centros de valores: cacique, gestora, alunos, professores e comunitários. Essa dissonância de vozes do povo munduruku deixa evidente a relação conflituosa entre as pessoas do próprio povo, o que destoia de certas perspectivas acadêmicas que, de maneira até descuidada, entendem que o povo, ou os povos indígenas, possuem um

discurso homogêneo, convergente e não conflituoso, entendimento que muitos trabalhos acadêmicos acabam projetando, quando negligenciam os embates do interior polifônico do povo. Interessa esclarecer, todavia, que a relação contraditória entre a voz da professora e a voz da liderança só pode ser entendida em seu processo histórico, uma história que pode ser analisada a partir da perda da língua munduruku no Amazonas em benefício da língua portuguesa.

Ocorre que a imposição da língua portuguesa foi bastante estigmatizadora da cultura munduruku. E depois de décadas de domínio da língua portuguesa e de aceitação e domínio dessa língua, oral e escrita, pelos munduruku, eles passaram a reivindicar a revitalização da língua munduruku. Nessa perspectiva, também houve a reivindicação da educação escolar indígena. Concomitante a essas reivindicações, a configuração sociocultural dos munduruku foi ganhando novos contornos. Se antes só existia o cacique como o centro de valor mais notável da aldeia, desde as últimas décadas do século passado novos centros de valores foram sendo potencializados, tais como os professores indígenas e os alunos, com maior destaque para os professores indígenas, tanto que recentemente foi criada a Associação dos Profissionais da Educação Escolar Indígena do Município de Borba. Muitas das decisões que antes cabiam ao cacique, atualmente, são tomadas por essa Associação, ora com o conhecimento do cacique, ora sem o conhecimento. No caso da língua, quando a enunciativa, em T2, anuncia a falta de apoio das lideranças, é por ela creditar às lideranças um papel que antes era exercido somente por ele: o de autoridade maior da aldeia. De fato, ele é, mas, a meu ver, a maior autoridade – com a ascensão da autoridade da figura do professor, sobretudo na educação munduruku –, é o próprio professor. No caso da enunciativa de AEP4, é uma professora.

Considero que o futuro da língua munduruku, atualmente, é de responsabilidade de todos os centros de valores, mas a responsabilidade maior, enquanto centros de valores singulares, cabe sim aos professores, conforme a própria enunciativa de AEP4 sugere em T6, ainda que de maneira subentendida: “a gente também tenta explicar, né”. A enunciativa afirma que tenta explicar para os pais de alunos a importância da língua munduruku, pois alguns deles, não raras vezes, questionam-se sobre a utilidade da língua étnica no futuro, o que evidencia uma relação dialógica estigmatizante em relação à língua munduruku. E esse questionamento surge no grande cronotopo da interculturalidade, no qual a língua portuguesa passou a dominar a maioria das manifestações de linguagem do povo munduruku. Entretanto, a língua munduruku não deixou de ser reivindicada, sobretudo por conta de sua força de persuasão sociohistórica na educação escolar indígena.

Ocorre que há um monologismo da língua portuguesa sobre a língua munduruku que acaba estigmatizando a língua ancestral do povo, principalmente por falta de uso desta nos mais variados gêneros do discurso.

Observando os materiais da professora e sua tonalidade discursiva, considero que **uma das grandes necessidades do ensino de língua munduruku é a ampliação dos horizontes dialógicos dessa língua, na direção de uma relação dialógica emancipatória**, pois a professora se vale apenas de três apostilas para ministrar suas aulas durante o ano, não sendo suficientes para engendrar uma atitude positiva em relação à língua étnica do povo. O que a tonalidade discursiva dos pais de alunos indica – enquanto discurso alheio trazido pelo discurso da professora – é a possibilidade de existirem usos para a língua munduruku que vão além do uso na sala de aula, que tenha um uso no cotidiano e nos mais variados gêneros do discurso (música, poesia, histórias orais escritas, documentos oficiais, fala cotidiana etc) nas diversas plataformas, seja física ou digital. Ainda que existam duas professoras de língua munduruku na Escola Ester Cardoso, mesmo assim está longe de ser suficiente para a revitalização da língua étnica, pois, como fica subentendido na fala da professora, em T2 – quando esta reclama apoio para o ensino de Língua Indígena –, é necessário apoio dos outros centros de valores, o que tem faltado, dificultando, portanto, a promoção e a legitimação da língua originária do povo no cronotopo intercultural. A língua munduruku pode ser pensada, inclusive, pela perspectiva do mercado linguístico de que trata Pierre Bourdieu (1996), cuja língua é entendida como um bem simbólico que pode ser legitimado e consagrado pelo mercado das trocas linguísticas, e é nesse rumo da legitimação e da consagração da língua munduruku que o discurso da enunciadora de AEP4 está apontando, mas, por outro lado, aponta, também, as dificuldades nesse processo de emancipação.

### **3.5 A interculturalidade dialógica emancipatória no currículo de linguagens da educação escolar munduruku: o que reivindicam as vozes munduruku**

Depois de ter analisado os documentos oficiais e de ter ouvido e sentido os atos enunciativos dos centros de valores do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, cheguei à seguinte tese: **as vozes munduruku analisadas reivindicam uma interculturalidade dialógica emancipatória a ser desenvolvida no currículo de linguagens da educação escolar munduruku**. E o que dá conclusibilidade a este texto de tese é justamente a apresentação de uma proposta compatível com as reivindicações dos munduruku. Ou seja, a tese, enquanto ato enunciativo do pesquisador, enquanto um

gênero discursivo do campo acadêmico, enquanto texto e enquanto forma, só tem conclusibilidade na medida em que tem uma proposta de interculturalidade dialógica emancipatória a ser desenvolvida no currículo de linguagens, uma proposta apresentada na forma de um capítulo da tese. De outro modo, enquanto ato responsivo e enquanto proposta para a vida, esta tese não possui fechamento, pois as relações dialógicas que podem ser construídas a partir desta tese – enquanto proposta para a vida na linguagem – são infinitas.

Um dos fundamentos que distingue a interculturalidade dialógica da interculturalidade crítica é que aquela não tem a pretensão de descolonizar o pensamento indígena, mas de ressignificar o pensamento indígena colonizado. Considero que essa perspectiva é mais exequível do que descolonizar um pensamento. Pois, ainda que a ideia de descolonizar seja uma metáfora, essa metáfora tem levado muitos pesquisadores, inclusive pesquisadores indígenas, a considerarem a possibilidade de uma descolonização real do pensamento indígena, sobretudo com a ideia de romper com paradigmas ocidentais. Essa tonalidade do discurso da descolonização e da decolonização acabaria por deslegitimar, e até estigmatizar, este texto de tese, cuja forma da expressão é completamente ocidental. Um exemplo de ressignificação do pensamento indígena colonizado são as vozes que analisei, as quais também já trazem uma tonalidade ocidental, sobretudo quando anunciam que querem “alcançar um objetivo melhor”, como enunciou uma das professoras da Escola Ester Cardoso, no final do Turno 1, de AEP3. Esse “objetivo melhor” está sobremodo dialogizado pelo pensamento ocidental. Ocorre que essa dialogização pode ser manifestada por uma relação dialógica emancipatória. Se a professora quer fazer uma faculdade e com isso aperfeiçoar o seu ensino no currículo de linguagens, estamos diante de uma relação dialógica emancipatória. Esta relação já existe no momento em que ela anuncia a necessidade de fazer uma faculdade, e continuará a existir em suas produções discursivas engajadas com a afirmação socioideológica da cultura munduruku, uma cultura que já é dialogizada com a cultura ocidental, em diversas dimensões: ética, estética e política. E a estratégia de resistência é ressignificar, não descolonizar.

É, sobretudo, com base na ressignificação, e não na descolonização, que a interculturalidade dialógica emancipatória, enquanto corpo e enquanto ato responsivo, se distingue das interculturalidades problematizadas pelos estudos decoloniais. A respeito destas interculturalidades, há uma série de autores e autoras que as discutem sob a



perspectiva de interculturalidades enraizadas na ideia de descolonização de Frantz Fanon (1968), umas das quais é Catherine Walsh (2009, p. 54), para quem

la interculturalidad requiere para su construcción una descolonización de mentes y cuerpos, seres y saberes, sistemas y estructuras; descolonización dirigida a todos con el afán de imaginar y levantar un nuevo proyecto histórico de sociedad, un proyecto “otro” de una sociedad “otra”, que haga estallar a la insularidad del orden nacional y a las bases ideológicas que le sustentan, incluyendo las del mestizaje como discurso de poder.

Embora a perspectiva de uma possível descolonização das mentes e dos corpos tenha engendrado profícuas reflexões a respeito dos processos de resistência dos povos indígenas, a meu ver e com base nas vozes dos centros de valores do cronotopo intercultural munduruku, a inclinação para a ressignificação é mais solicitada e viável do que uma possível descolonização. Com efeito, a interculturalidade, baseada na descolonização, também é caracterizada por uma crítica bastante contundente ao capitalismo, uma crítica que precisa passar por um constante exercício de autocrítica.

O exercício da autocrítica me levou a entender que as vozes dos centros de valores não reivindicam uma descolonização, mas sim uma ressignificação ou uma dialogização emancipatória. Inclusive, uma dialogização com os centros de valores assentados no próprio capitalismo, pois não dá para negligenciar o fato de que os munduruku do Amazonas, atualmente, vivem e convivem influenciados, em grande medida, por uma fonte de renda. Essa fonte de renda: algum auxílio do governo; aposentadoria, salário de professor, salário de técnico de enfermagem ou recursos oriundos da venda de produtos da floresta, entre outras, têm exercido um forte impacto no modo de ser e de pensar do povo munduruku, e o próprio povo tem dado sinais de que não pretende abrir mão dessas fontes de renda. Pelo contrário, muitos jovens já perceberam que sem uma fonte de renda é impossível comprar um violão ou um teclado<sup>127</sup> para que possam ter a possibilidade de estudar e praticar a música, conforme a reivindicação da enunciadora de AEA5, por exemplo. Sem uma fonte de renda, também é impossível comprar algum equipamento para que o jovem possa ter a oportunidade de ser um influenciador digital, conforme a vontade do enunciator de AEA7.

A interculturalidade de base descolonial, ou decolonial, dentro da qual incluo a interculturalidade crítica, portanto, embora tenha defendido “un proyecto ‘otro’ de una sociedad ‘otra’”, a meu ver, tem feito isso apenas denunciando os processos de

---

<sup>127</sup> É válido ressaltar que o instrumento mais comumente utilizado pelos munduruku é o teclado. Quanto maior a qualidade do teclado, mais caro ele é. É com esse instrumento, inclusive, que uma parcela de munduruku complementam sua renda. Para alguns, a música é a único meio para conseguir alguma renda.

colonialismos existentes entre as sociedades marginalizadas, na maioria das vezes com pesquisas que se limitam ao campo da própria academia e à evidenciação de problemas no grande cronotopo intercultural. No entanto, a interculturalidade de base descolonial, ou apenas interculturalidade descolonial, não têm apresentado, pelo menos não para os povos indígenas do Amazonas, alternativas concretas e localizadas de possíveis caminhos concretos de emancipação educacional para esses povos. Esses caminhos existem e são percorridos pelos povos indígenas, mas não com base em possíveis propostas de descolonizações dos conhecimentos ocidentais. Embora a inversão do sintagma “outros conhecimentos” por “conhecimentos outros” invoque a emergências de perspectivas de resistência e de re-existência, conforme terminologia do campo discursivo decolonial, há uma significativa dificuldade em apontar um caminho para a construção de um conhecimento emancipador, levando em consideração as necessidades concretas dos povos indígenas.

Retomando a voz do cacique, em T5, de AEC, quando este diz que “a gente vê que teoria ele diz uma coisa e a prática é uma outra”, esse “ele” é uma referência genérica ao professor, que aprendeu os conhecimentos ocidentais na universidade, mas parece não ter muito a oferecer quando o assunto é colocar em prática o que aprendeu na universidade, ou seja, há muita teoria, mas pouca prática. Essa mesma percepção de predominância da teoria sobre a prática pode ser observada em uma proposta de interculturalidade que se limita a evidenciar os problemas da sociedade. É o que ocorre, por exemplo, quando o pesquisador se lança a pesquisar os povos indígenas com o intuito de responder a um problema de pesquisa, não ao problema do povo. Desde a última década do século passado, no caso do povo munduruku, isso ocorre com relativa frequência. Essa falta de resposta ativa e empática ao povo ocorre, assim considero, quando uma pesquisa se limita apenas a responder um problema da própria pesquisa, sem responder às necessidades reais do povo com propostas de emancipação concretas. Com efeito, não estou defendendo a desobediência a essas práticas metodológicas, mas sim defendendo uma resposta não apenas ao problema da pesquisa, mas também uma resposta às necessidades apresentadas pelo povo. Essa é a mesma defesa que faz o cacique sobre as práticas dos professores, ou seja, é necessária a paridade de conhecimentos, o que implica, também, paridade entre teoria e prática.

O que as necessidades apreendidas das vozes sociais dos enunciadores – que são pessoas concretas, influenciadas pelo cronotopo intercultural – sugerem é não uma descolonização do pensamento ou do conhecimento, mas sim uma reinvenção, conforme

termo utilizado por Paulo Freire (2000, p. 57). Com sentido semelhante ao de reinvenção também situo o de ressignificação. Portanto, reinvenção e ressignificação são propostas mais exequíveis do que a proposta da descolonização. Não há dúvida de que a interculturalidade crítica pensada por Catherine Walsh é extremamente importante para fortalecimento da luta de povos indígenas, entretanto, sua defesa acentuada de propostas descolonizadoras como caminho para a emancipação dos povos – por meio das lutas sociais – tem priorizado a escuta de propostas ratificadoras de ideais descoloniais, os quais tem colocado um tipo de capitalismo como um mal a ser combatido, ignorando o fato de que muitos povos indígenas, atualmente, estão, de maneira significativa, em relações dialógicas com os centros de valores capitalistas, relações que podem ser tanto de emancipação quanto de estigmatização.

A própria educação escolar munduruku é resultado de relações dialógicas entre centros de valores capitalistas e colonialistas e centros de valores munduruku. Ocorre que nem sempre uma relação dialógica entre os centros de valores indígenas e os centros de valores capitalistas e colonialistas são relações estigmatizantes. Mas essas relações só podem ser compreendidas, criticadas e reorientadas a partir da linguagem. Assim, tendo ouvido, lido e sentido os atos enunciativos dos centros de valores envolvidos no currículo de linguagens da educação escolar munduruku, parto do princípio de que é na linguagem que a interculturalidade está manifestada, manifestada enquanto interculturalidade dialógica. A interculturalidade dialógica é a designação que dou para a interculturalidade da linguagem, da linguagem enquanto corpo, enquanto espírito e enquanto pergunta e resposta para a vida vivida. A meu ver, com base na imaginação dialógica, a linguagem dá forma ao mundo, pois toda matéria ou todo corpo observável ou não observável vai passar ou já passou pela ação responsiva da linguagem humana.

Tendo identificado essa interculturalidade dialógica no percurso dos atos enunciativos dos centros de valores e reconhecendo a imanência dessa interculturalidade dialógica na materialidade discursiva dos documentos oficiais e dos falantes, acabei identificando dois grandes tipos de relações dialógicas que estão orientando a vida desses enunciadores no cronotopo da escola: a relação dialógica estigmatizante e a relação dialógica emancipatória. A relação dialógica emancipatória e a interculturalidade dialógica emancipatória possuem o mesmo sentido, de maneira que não existe interculturalidade que não seja relação entre centros de valores. Ocorre que a interculturalidade é o termo que consta nos documentos oficiais da educação, sendo, portanto, o mais conhecido e visibilizado. Essas identificações, tanto nos documentos

oficiais quanto nas vozes sociais dos enunciadores do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, constituem um primeiro passo para responder ao problema desta tese: como tornar o currículo de linguagens da educação escolar munduruku compatível com a ideia de uma educação escolar indígena intercultural que atenda às necessidades e interesses do povo munduruku?

No caso das relações dialógicas estigmatizantes, o fato de haver a priorização da teoria em detrimento da prática, conforme evidenciou o cacique, no Turno 5, de AEC, é um exemplo dessa relação dialógica estigmatizante, e é estigmatizante porque a prática de ensinar que os professores aprendem na universidade ainda é orientado por um discurso monológico ocidental, isto é, um discurso muito mais teórico e abstrato do que prático. Esse discurso teórico abstratizante não é uma característica do povo munduruku, no entanto, na universidade, os professores munduruku em formação tiveram que experienciar esse discurso, o que acaba, para muitos, sendo uma experiência traumática no primeiro momento. Por exemplo, em 2014, quando ministrei uma disciplina de Fonética e Fonologia I – como professor convidado e orientado pelas apostilas<sup>128</sup> elaboradas especificamente para aquela disciplina, por outra professora –, em que eu tive que abordar a sintaxe da língua munduruku, no âmbito do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Munduruku, uma estudante<sup>129</sup> munduruku do Pará chegou a chorar porque não entendia, de maneira teórica, as classificações morfosintáticas de sua língua materna. No entanto, não havia a menor dificuldade de falar a língua munduruku e de se relacionar com o mundo da vida vivida. Aquelas lágrimas que vi escorrendo dos olhos daquela aluna que não conseguia entender a distinção teórica entre um clítico e um nome em função classificadora de sua própria língua deixa mais clara a violência epistemológica pelos quais tem que passar os estudantes indígenas. E é uma violência epistemológica na medida em que essa aluna específica desconhecia o sistema de classificação do pensamento ocidental, ao contrário de outros estudantes munduruku<sup>130</sup> da mesma turma, que já tinham tido contato, de maneira mais acentuada, com a educação escolar indígena e com os sistemas de classificação ocidental.

---

<sup>128</sup> De maneira específica, a apostila que usei tinha como título Língua Indígena II, conforme já fiz referência na *Seção 3.4.4*.

<sup>129</sup> Essa aluna tinha como primeira língua o munduruku. Sabia falar português, mas com dificuldade.

<sup>130</sup> Principalmente os munduruku do Amazonas, falantes apenas do português e que estavam e estão no processo de revitalização da língua munduruku.

No que diz respeito às relações dialógicas emancipatórias, ou interculturalidade dialógica emancipatória, é possível elencar uma série de signos ideológicos materializados pelos enunciadores do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, tais como o termo “paridade de conhecimentos”, citado no Turno 8, do Ato Enunciativo do Cacique, ou quando a aluna expressa o gosto pela leitura, no Turno 4, do Ato Enunciativo da Aluna 1, apesar de seus estímulos externos serem escassos, ou quando a aluna, no Turno 2, do Ato Enunciativo da Aluna 8, afirma que gosta muito de Daniel Munduruku, mas que nunca ouviu falar sobre nenhum livro dele na sala de aula. Esses são apenas alguns dos signos ideológicos cuja tonalidade orienta uma interculturalidade dialógica emancipatória, uma interculturalidade que afirma a cultura munduruku pela ação responsiva ativa dos enunciadores do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, uma ação responsiva que sugere um ponto de partida e ao mesmo tempo já aponta um ponto de chegada, mas uma chegada que é, também, outro ponto de partida, de acordo com o curso da relação dialógica. E é justamente a apresentação desses dois pontos, de partida e de chegada, que dará acabamento à proposta de aperfeiçoamento do currículo de linguagens intercultural da educação escolar munduruku, para atender, pelo menos de maneira parcial, às necessidades apresentadas pelos centros de valores munduruku.

Para fins de organização, a seguir apresento um quadro de necessidades do currículo de linguagens da educação escolar munduruku. Cada necessidade foi evidenciada conforme cada enunciador da pesquisa, no total de quinze necessidades.

**Quadro 6 Necessidades apresentadas pelos enunciadores do currículo de linguagens da educação escolar munduruku.**

Nº	ATOS ENUNCIATIVOS	NECESSIDADES
1	AEC	Uma das grandes necessidades da educação escolar munduruku e, por conseguinte, do currículo de linguagens reivindicada na voz social do cacique é a <b>paridade conhecimentos</b> .
2	AEG	Necessidade de melhor estruturação do espaço escolar, sobretudo com uma equipe de pessoal que a escola ainda não possui: pedagogo, merendeira, secretário, além de mais professores conscientes de que precisam <b>atualizar constantemente</b> seus conhecimentos.
3	AEA1	Necessidade de <b>materiais didáticos</b> compatíveis com a cultura munduruku.

4	AEA2	Uma das necessidades subentendida no signo expresso em T24 é a promoção da <b>leitura</b> .
5	AEA3	A necessidade de <b>professores</b> falantes da língua munduruku e <b>que saibam ensinar</b> .
6	AEA4	A necessidade de falar sobre a preservação da Amazônia por meio da arte.
7	AEA5	A necessidade de o sistema escolar considerar a diversidade de gostos dos estudantes.
8	AEA6	A necessidade da presença de <b>professores qualificados</b> para orientar a construção de determinados conhecimentos.
9	AEA7	A necessidade de o sistema escolar munduruku começar a discutir os <b>jogos digitais</b> , e por conseguinte os <b>letramentos digitais</b> , como ferramentas de aprimoramento do ensino.
10	AEA8	A necessidade de fazer da <b>leitura</b> um hábito tanto entre os professores quanto entre os alunos, sobretudo entre os professores do currículo de linguagens.
11	AEA9	Necessidade de a escola oferecer melhores condições para que os alunos possam <b>ser aprovados nos vestibulares</b> , caso esses alunos venham a concorrer.
12	AEP1	Necessidade de uma <b>formação continuada</b> .
13	AEP2	Necessidade de uma estrutura compatível para que a educação escolar munduruku atenda às necessidades da comunidade munduruku.
14	AEP3	Necessidade de uma formação para que possa melhorar sua atuação enquanto professora.
15	AEP4	Uma das grandes necessidades do ensino de língua munduruku é a ampliação dos horizontes dialógicos dessa língua, na direção de uma relação dialógica emancipatória.

Fonte: pesquisador.

Excetuando a estrutura física apontada como necessidade da educação escolar munduruku, de modo geral, todas as outras necessidades apontam para um movimento importante da vida escolar: a leitura. Estou utilizando a palavra *leitura* em seu sentido mais amplo, no mesmo sentido utilizado por Paulo Freire (1989, p. 9), para quem “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Nesse sentido, o povo munduruku – bem como todos os povos do mundo – já lê o mundo desde tempos imemoriais. No grande cronotopo da vida humana sobre o planeta Terra, só recentemente é que a humanidade descobriu que podia documentar e registrar essa leitura do mundo, a partir de pinturas, de símbolos, de

ideogramas, de grafemas etc. No caso dos munduruku, de modo geral, embora certamente já tenham tido contato com algum modelo de escrita antes da década de 1960, mas foi somente a partir dessa década é que os munduruku, em especial os munduruku do Pará, passaram a se apropriar tanto da escrita do português quanto da escrita munduruku, sobretudo no âmbito da elaboração de uma ortografia munduruku, coordenada pelo *Summer Institute of Linguistics* (SIL). A respeito da implantação dessa ortografia, Gessiane Picanço (2020) apresenta três momentos históricos importantes dessa ortografia, partindo de 1924, quando Frei Hugo Mense publica um pequeno livro sobre a língua munduruku, passando pelo SIL, sob coordenação de Marjorie Crofts, até chegar à década de 1990, com as contribuições de Ruth Monserrat.

Atualmente, os munduruku reivindicam, cada vez mais, o domínio da escrita. A meu ver e com base nas vozes das lideranças munduruku, dos estudantes e dos professores, a escrita é uma técnica de interação no mundo e com o mundo. Assim, já é consenso, tanto entre lideranças quanto entre todos os centros de valores do povo munduruku, que a escrita é uma ferramenta de luta e de resistência, imprescindível para a vivência e sobrevivência do povo na atualidade. Se antes o povo munduruku lia o mundo de maneira direta, agora teve que aprender a fazer isso por meio da escrita, do texto. Nos termos de Bakhtin, se antes os munduruku praticavam apenas os gêneros primários, atualmente consideram os gêneros secundários cada vez mais necessários. Daí que surge o movimento literário indígena, fenômeno sobre o qual versará o quarto e último capítulo desta tese. Considero que é na literatura indígena que reside alguns elementos que podem contribuir para o aperfeiçoamento do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, conforme as necessidades apontadas pelos enunciadores.

#### 4. A LITERATURA INDÍGENA NO CURRÍCULO DE LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR MUNDURUKU: UM PROJETO PARA A ESCOLA E PARA A VIDA

“...para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos...”. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 76)

“A literatura indígena é uma fonte de conhecimento que é capaz de te levar a qualquer vida e a qualquer morte”. (Aluno do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso, 2022)

Este capítulo evidenciará a importância da literatura indígena para o aperfeiçoamento do currículo de linguagens da educação escolar munduruku. Essa evidenciação será delineada levando em consideração a literatura indígena como um movimento discursivo emergente e levando em consideração minha condição de escritor indígena. Além disso, este capítulo também levará em consideração a experiência do projeto *Nos caminhos da literatura indígena* (2022-2023), de minha autoria. Antes de refletir sobre a experiência com a literatura indígena, é pertinente, a meu ver, dedicar uma seção para fazer algumas considerações preliminares sobre a literatura indígena e suas implicações no campo educacional brasileiro.

##### 4.1 Preliminares sobre a literatura indígena brasileira

“Que é a literatura?”: provavelmente, esta deve ser a pergunta mais polêmica e desconcertante dos teóricos da literatura e até mesmo dos escritores. É a mesma pergunta que Sartre (2019) faz em seu livro *Que é a literatura?* É a mesma pergunta que Terry Eagleton formula na introdução de sua obra *Teoria da Literatura: uma introdução à literatura* (2006). Marisa Lajolo traz para a discussão esse mesmo questionamento em seu livro *O que é literatura* (1984). Embora problematizem exaustivamente as diversas perspectivas literárias, não se arrisgam a definir a literatura de maneira prescritiva.

Até hoje os estudos da literatura (ou a teoria da literatura) ainda esbarram no grande problema da definição do que seja literatura. No entanto, é possível estabelecer



um ponto de vista para conceber algumas características do material literário, assim como o fazem Sartre e Eagleton. Nesse sentido, em consonância com o método dialógico adotado nesta tese, o entendimento de literatura delineado aqui encontra forte amparo na **poética sociológica** de Pável Medviédev, para quem os centros de valores constituem os principais temas da literatura. Na perspectiva dialógica, centro de valor é um conceito fundamental para a compreensão do enunciado e de seus enunciadores, sejam enunciados da vida cotidiana, sejam enunciados literários ou artísticos. A esse respeito, Medviédev (2012, p. 225) afirma que:

Cada época possui seu centro de valores no horizonte ideológico ao qual levam todos os caminhos e as aspirações da criação ideológica. Justamente esse centro de valores torna-se o principal tema ou, mais precisamente, o principal conjunto de temas da literatura de uma dada época. E essas dominantes temáticas estão ligadas, como sabemos, a um determinado repertório de gêneros.

A propósito do repertório de gêneros referido por Medviédev, é possível problematizar a literatura levando em consideração seus horizontes ideológicos, que são manifestados tanto nos gêneros orais quanto nos gêneros escritos. A esse respeito, é sabido que os gêneros escritos sempre tiveram maior prestígio nas sociedades, sejam elas do passado ou da atualidade, e é sobre a escrita que vou me deter com mais atenção nesta etapa da reflexão, para só então voltarmos à discussão da oralidade. Na medida em que a escrita foi sendo desenvolvida, a ideia de literatura também foi sofrendo mudanças. Em nosso horizonte ideológico atual, sobretudo da vida acadêmica, é possível dizer, de maneira geral, que existem, pelo menos, duas maneiras principais de pensar a literatura: a literatura como bibliografia e a literatura como um fenômeno estético. O que interessa, a propósito deste capítulo, é esta segunda definição de literatura. Ainda assim, a literatura como um fenômeno estético é um conceito muito amplo, havendo tantos modos de conceitua-la quantos forem os movimentos teóricos à luz dos quais a literatura é pensada. Assim, é válida a afirmação de Terry Eagleton (2006, p. 13) de que “não existe uma ‘essência’ de literatura”. Portanto, o conceito, ou conceitos, de literatura e de literatura indígena que utilizarei aqui é uma construção ideológica amparada nas vozes dos próprios escritores indígenas. Considero que esse é o caminho mais responsável e ético para compreender o fenômeno da literatura indígena.

Por uma questão de justiça teórica com as próprias fontes de reflexão sobre o assunto, interessa destacar que o primeiro estudioso a fazer referência ao termo literatura indígena e distingui-la de uma literatura indigenista foi o peruano José Carlos Mariátegui,

em sua obra *7 Ensayos de Interpretación de La Realidad Peruana* (2007), publicada inicialmente em 1928. Curiosamente, é o mesmo ano da primeira publicação de *Método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica* (2012), do russo Pável Medviédev. Esses dois teóricos estão em consonância sobretudo por conta de suas análises sociológicas da realidade, baseada nos horizontes ideológicos da sociedade. Enquanto Medviédev lança a sua crítica a uma teoria literária prescritiva e, por vezes, essencialista, que dominava em sua época, Mariátegui também desenvolve sua crítica ao colonialismo, incluindo o colonialismo literário, cujos valores acabam por estigmatizar e violentar os povos da América Latina, em especial, os povos indígenas, contribuindo para o seu extermínio. Segundo Mariátegui (2007, p. 283),

Y la mayor injusticia en que podría incurrir un crítico, sería cualquier apresurada condena de la literatura indigenista por su falta de autoctonismo integral o la presencia, más o menos acusada en sus obras, de elementos de artificio en la interpretación y en la expresión. La literatura indigenista no puede darnos una versión rigurosamente verista del indio. Tiene que idealizarlo y estilizarlo. Tampoco puede darnos su propia ánima. Es todavía una literatura de mestizos. Por eso se llama indigenista y no indígena. Una literatura indígena, si debe venir, vendrá a su tiempo. Cuando los propios indios estén en grado de producirla.

Mariátegui tinha clareza da distinção entre uma literatura indigenista, aquela escrita por não indígenas sobre os indígenas, e a literatura indígena, aquela escrita por indígenas. O que chama à atenção na interpretação do pensador peruano é a sua referência à literatura indígena quando diz que “una literatura indígena, se debe venir, vendrá a su tempo. Cuando los propios indios estén en grado de producirla”. É interessante destacar que a quase totalidade dos povos indígenas da América Latina, no período em que Mariátegui publica esta reflexão, não possuía o domínio da escrita alfabética. Havia sim outros sistemas de escritas, mas que não chegaram nem perto de ter o prestígio que a escrita ortográfica viria a ter a partir do contato dos povos indígenas com a escrita ocidental: a escrita alfabética. É esta a escrita que farei referência daqui em diante. Além da literatura indigenista e da literatura indígena, também há a literatura indianista, aquela produzida no período romântico, cujo principal expoente é José de Alencar. Trataremos, aqui, apenas da literatura indígena.

No contexto do Brasil, o contato dos povos indígenas com a escrita passou a se tornar mais intenso a partir da década de 1960, com a atuação do SIL, já referido anteriormente, entidade missionária que surgiu nos Estados Unidos, com caráter científico, que chegou no Brasil no final da década de 1950, a partir de convênio com o Museu Nacional (RJ). Seu principal objetivo era aprender as línguas indígenas, propor

uma ortografia e traduzir as “Escrituras cristãs para as línguas indígenas” (D’ANGELIS, 2005, p. 18). Foi o que ocorreu, como já mencionei, com os munduruku, cuja tradução bilíngue português-munduruku do Novo Testamento, da Bíblia Sagrada, data de 1977. Antes desta data, a partir de 1974, uma série de histórias dos antigos munduruku foi contada e transcrita pelos próprios munduruku. Essas histórias foram compiladas em *Aypapayũ’ũm’ũm ekawen: história dos antigos munduruku* (WARO *et al.*, 1977)<sup>131</sup>, cartilha de autoria coletiva munduruku, orientada e publicada pelo SIL<sup>132</sup>. Situação semelhante de estigmatização também ocorreu com inúmeros povos indígenas brasileiros. Portanto, não é exagero dizer que a primeira fase de florescimento da escrita de autoria indígena no Brasil se deu com a produção de cartilhas.

Outro contexto a ser considerado para o fortalecimento da escrita entre os povos indígenas brasileiros se dá a partir da década 1970, com o movimento indígena organizado, que passou a intensificar suas reivindicações ao Estado brasileiro, sobretudo a partir da criação de organizações, de maneira que pudessem ampliar suas articulações com outros povos e com as instituições parceiras, tanto nacionais quanto internacionais. “A conjunção e a articulação entre tais organizações constituem hoje o chamado movimento indígena organizado”, conforme já destacou Gersem Luciano (2006, p. 57), do povo baniwa. Nesse contexto, o domínio da escrita ortográfica se mostrou substancialmente importante para que essas articulações pudessem produzir algum efeito positivo para os povos. E o primeiro grande resultado dessas articulações consta no texto da Constituição Federal de 1988, em seus Artigos 231 e 232, derivando desses artigos uma série de dispositivos jurídicos que amparam a Educação Escolar Indígena e a promoção da própria literatura indígena nas escolas do país, como a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio.

Em síntese, é possível afirmar, até aqui, que houve, pelo menos, dois cronotopos de produção de textos de autoria indígena: o cronotopo do SIL e o cronotopo do movimento indígena organizado. O primeiro é caracterizado por uma produção de autoria coletiva cujo objetivo, no fundo, era estigmatizar as crenças ancestrais indígenas. O

---

<sup>131</sup> Ainda retomarei a discussão sobre essa obra mais adiante.

<sup>132</sup> Hoje estou convencido de que Marjorie Crofts, do SIL, desenvolveu um trabalho promissor para a escrita munduruku, e para o próprio povo munduruku, muito embora suas raízes motivacionais fossem a catequização e seu objetivo fosse a estigmatização das crenças originárias munduruku. Cabe a nós, pesquisadores indígenas e não indígena fazermos uma releitura do material produzido no cronotopo do SIL e ressignificá-lo conforme as necessidades da educação escolar indígena.

segundo é caracterizado tanto por textos de autoria coletiva quanto por textos de autoria individual indígena, no entanto, ainda é marcado por uma espécie de tutela mascarada na forma de assessorias linguísticas, de maneira que os indígenas não detinham a autonomia para escrever e organizar sua produção literária, a respeito da qual Maria Almeida e Sônia Queiroz (2004, p. 196) afirmam tratar-se de “movimento intencionalmente produzido por lideranças, intelectuais e professores indígenas, com a assessoria dos ‘brancos’ que têm claramente se posicionado a favor da emancipação desses povos”. Maria Almeida, em sua tese de doutorado, defendida em 1999, foi pioneira em evidenciar e caracterizar o surgimento desse movimento literário indígena, cuja ênfase foi dada às produções de autoria coletiva. É importante considerar, ainda, que a literatura indígena é um movimento que surge dentro do movimento indígena organizado, isto é, é um movimento dentro do movimento, e que passa a ter um caráter cada vez mais notável.

Interessa destacar que não há uma fronteira nítida entre esses dois cronotopos, os quais contribuíram na construção de um sentimento e de uma percepção de escrita como imprescindível no processo de afirmação sociocultural e linguística. Na atualidade, já é consenso entre os povos indígenas que o domínio da escrita é uma condição de sobrevivência. Além desses dois cronotopos, a partir do final da década de 1990, passa a ser evidenciado um outro: o cronotopo do mercado editorial, que está cada vez mais aberto às publicações de autoria indígena, em especial de textos de autoria individual. Uma das características desse cronotopo do mercado editorial é sua exigência pela formalidade ocidental da **obra literária**, principalmente no formato de livro, inicialmente físico<sup>133</sup>, com autoria, título, ano de publicação, revisão textual, melhor qualidade na confecção do livro etc.

A literatura indígena produzida a partir da década de 1990 tem ganhando bastante atenção de estudiosos e estudiosas do assunto, tais como Janice Thiél (2006), Graça Graúna (2013), Julie Peres (2021), Danglei Pereira e Luzia Oliva (2022), Delma Sicsú (2022), Francisco Santos (2022), Alex Pereira (2022), Leila Sampaio (2022), entre muitos outros. A meu ver, essa atenção se deve, em grande medida, ao processo de emancipação dos povos indígenas em relação ao domínio da escrita. Isto é, os escritores e escritoras indígenas começam a escrever e a publicar seus livros de maneira individual, embora ainda sem o apoio de editoras consagradas. Há, inclusive, aqueles que conseguem criar

---

<sup>133</sup> Posteriormente, os livros em formato eletrônico começaram a se expandir, o que acabou tornando mais acessível as literaturas indígenas. Mesmo assim, os livros em formato eletrônico seguem os mesmos padrões de formalidade dos livros físicos.

suas próprias editoras. Em relação a essa literatura indígena de autoria individual, cabe destacar alguns nomes importantes no cenário brasileiro.

Eliane Potiguara, por exemplo, escreveu, em 1989, o livro *A terra é a mãe do índio*, pelo qual recebeu, em 1992, o prêmio PEN CLUB da Inglaterra. Em 1994, publicou, também, *Akajutibiró: terra do índio potiguara*. Em 2004, publicou a primeira edição de sua obra mais conhecida, composta de poema e prosa: *Metade Cara, Metade Máscara* (2018), pela editora Global, vindo a publicar outras obras posteriormente. Em seu site oficial *Eliane Potiguara*<sup>134</sup>, a escritora afirma ser “a primeira escritora indígena do Brasil”. De fato, Eliane Potiguara, até onde se sabe, foi a primeira mulher indígena a publicar seus textos na década de 1990, mesmo diante de uma sociedade extremamente preconceituosa, xenofóbica e machista. Não quer dizer que não exista muito preconceito e muito machismo nos dias de hoje, existe sim, mas agora as vozes das mulheres indígenas estão, cada vez mais, fortes, e têm encontrado, na literatura indígena, um espaço de potencialização dessas vozes. Eliane Potiguara, até janeiro de 2023, conta com sete obras publicadas, consoante divulgado em seu site. Em 2011, ela foi nomeada Embaixadora Universal da Paz, em Genebra. Além de professora e poeta, é ativista das causas indígenas. Em dezembro 2021, recebeu o título de *Doutora Honoris Causa* da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Daniel Munduruku é outro escritor que marcou o início do movimento literário indígena de autoria individual. Em 1996, inaugurou sua carreira de escritor indígena com a obra *Histórias de índio* (2016), vindo a publicar, até janeiro de 2023, cinquenta e quatro obras<sup>135</sup>, a maioria caracterizada como literatura infantojuvenil, consoante consta no site da Livraria Maracá<sup>136</sup>, maior livraria on-line de literatura indígena do Brasil, pela qual Daniel Munduruku é um dos responsáveis. Ele preside, ainda, o Instituto Uk’a: Casa dos Saberes Ancestrais e coordena a Uk’a Editorial, cuja missão é “promover a consciência da presença das culturas indígenas e sua importância na formação da identidade nacional brasileira”, conforme consta no site da Uk’a Editorial<sup>137</sup>. Também é ganhador de vários prêmios literários, incluindo um *Prêmio Jabuti*, pela obra *Vozes Ancestrais: dez contos indígenas* (2016). Seu livro *Meu Avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha)*

---

<sup>134</sup> Fonte: <http://www.elianepotiguara.org.br/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

<sup>135</sup> Em sua rede social do Instagram, Daniel Munduruku divulga um total de 57 livros publicados, entretanto, no site da Livraria Maracá constam 54 livros publicados. Suponho que o site da livraria precise de atualização. Fonte: < <https://www.instagram.com/danielmundurukuoficial/>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

<sup>136</sup> Fonte: <<https://www.livrariamaraca.com.br/>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

<sup>137</sup> Fonte: <<https://www.ukaeditorial.com/sobre>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

*memória* (2005), publicado inicialmente em 2001, recebeu, em 2003, pela Unesco, menção honrosa no Prêmio Literatura para Crianças e Jovens na questão da Tolerância. Daniel Munduruku, pela sua extensa obra, é considerado o maior escritor indígena do Brasil. Além disso, não se pode negar o fato de que ele é um dos principais responsáveis pela ascensão da literatura indígena brasileira, influenciando, inclusive, outros escritores indígenas.

Kaka Werá Jecupé, do povo tapuia, também é um dos primeiros escritores que surge no âmbito da produção de literatura indígena de autoria individual. Seu primeiro livro, *Todas as Vezes que Dissemos Adeus*, é de 1994. Em 1998, publicou um de seus livros mais conhecidos, *A Terra dos Mil Povos: História indígena do Brasil contada por um índio*, traduzido para o francês e para o alemão. Em 1999 vem à luz *Fabulosas Fábulas de Iauaretê*. Essas duas últimas são obras premiadas e foram consideradas Altamente Recomendadas pela Fundação Nacional do Livro. Posteriormente, Kaka Werá publicou *Tupã Tenondé*, em 2021, e, em 2018, colaborou na produção da Coleção Tembetá, da Editora Azougue. Essa coleção versa sobre a biografia dos líderes indígenas brasileiros, incluindo próprio Kaka Werá. Escreveu, ainda, duas peças de teatro, *Morená* (2010), e *O Menino Trovão* (2012). Em seu site oficial<sup>138</sup>, o escritor assume que se notabilizou pelo empreendedorismo social, desenvolvendo projetos sustentáveis para a valorização da cultura. O site também é uma plataforma em que Kaka Werá Jecupé divulga seus trabalhos, que incluem livros de sua autoria, cursos, seminários e workshops. Já viajou para mais de dez países, levando e divulgando os conhecimentos ancestrais indígenas, sobretudo baseado na sabedoria dos povos de tradição tupi-guarani.

Olívio Jekupé é mais um escritor que merece atenção por conta de seu protagonismo entre os primeiros escritores de literatura indígena de autoria individual no Brasil. Olívio começou a escrever em 1984: poema, romance, conto. Entretanto, somente em 1992 é que começou a trabalhar na divulgação de suas produções. Segundo Olívio Jekupé (2020)<sup>139</sup>, em 1992, quando já cursava Filosofia, na Universidade de São Paulo (USP), passou a se aproximar mais dos círculos de leitura e a se apresentar em palestras. Apresentava-se como poeta e contista daquilo que designava literatura nativa, designação que permanece até os dias de hoje no discurso literário de Olívio. Suas primeiras publicações foram independentes, como é o caso de *500 anos de angústia*, de 1999, um

---

<sup>138</sup> Fonte: <<https://www.kakawera.com/about-8>>. Acesso em: 04 jun. 2023.

<sup>139</sup> Olívio Jekupé conta sua história em live do dia 05 de novembro de 2020, no YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R77vhPAiwHM>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

livro de poemas. Veio a publicar, posteriormente, cerca 24 livros, conforme consta na sua rede social do Instagram<sup>140</sup>, entre os quais estão *Xerekó Arandu: a morte de Kretã* (2002), *Verá: o contador de histórias* (2003), *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena* (2011), *O saci verdadeiro* (2002), entre outros. Em suas palestras, Olívio Jekupé costuma mencionar a influência que exerce sobre seus filhos, um dos quais é Werá Jeguaka Mirim, escritor e rapper, que ficou mundialmente conhecido, na Copa do Mundo de 2014, ao levantar, no centro do Estádio, uma faixa com a inscrição “Demarcação já”.

Desde o começo do movimento da literatura indígena de autoria individual, iniciada e impulsionada por Eliane Potiguara, Daniel Munduruku, Kaka Wará e Olívio Jekupé, essa literatura conta, nesse início da década de 2020, com mais de cem escritores e escritoras indígenas, cada qual com seus projetos literários e com seus entendimentos do que seja literatura indígena. Aqui voltamos à pergunta: o que é literatura? Essa pergunta leva a outra mais interessante: o que é literatura para os escritores indígenas? A partir desses quatro autores que já apresentei, fica mais viável responder a essa pergunta. Ressalto que todos esses autores, os quais tiveram e têm seu papel no movimento indígena, começaram suas carreiras com a presença marcante da formação acadêmica. Considero que a presença do campo acadêmico na vida desses escritores e de muitos outros foi um fator que contribuiu para a ampliação da literatura indígena de autoria individual.

A partir dos signos ideológicos encadeados no livro *Metade Cara, Metade Máscara*, de Eliane Potiguara (2018), composto de poema e prosa, é possível depreender uma série de sentidos dados à literatura indígena. Em sua obra, Potiguara (p. 92) afirma que “é necessário fazermos uma reavaliação das histórias de vida de nossos velhos e velhas profetas [...] para a construção da paz e da ética que todos almejamos”. O tom desse ato enunciativo remete a uma das principais características da literatura indígena contemporânea: a retomada e ressignificação da memória ancestral. Em síntese, ressignificar é dar um novo sentido aos signos ideológicos precedentes. É o que está fazendo a **literatura indígena contemporânea**<sup>141</sup>. Entendo que essa literatura indígena contemporânea é marcada, sobretudo, pela predominância da autoria individual, de acordo com o que já postulou Graça Graúna (2013, p. 74), mas que tem origem nas primeiras publicações de autoria coletiva. E a escrita ortográfica foi o modelo adotado

---

<sup>140</sup> Fonte: [https://www.instagram.com/olivio\\_jekupe/](https://www.instagram.com/olivio_jekupe/). Acesso em: 25 jan. 2023.

<sup>141</sup> Reconheço que o debate sobre o que caracteriza a literatura indígena contemporânea está longe do fim, e que o próprio signo ideológico “contemporâneo” é polissêmico.

pela quase totalidade, senão por todos, dos escritores e escritoras indígenas para retomar e ressignificar as memórias dos seus ancestrais. É o caso de Eliane Potiguara.

Daniel Munduruku (2018, p. 83) afirma que “pensar a literatura indígena é pensar no movimento da memória para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam. A escrita indígena é a afirmação da oralidade”. O escritor e filósofo munduruku elabora essa reflexão tendo em vista a escrita como uma técnica a ser utilizada em favor dos povos indígenas. É nesse sentido que Daniel Munduruku desenvolveu sua literatura, fazendo da escrita sua técnica mais persuasiva para mover o pensamento dos seus ancestrais para a contemporaneidade. Seu livro favorito, como ele próprio faz questão de mencionar em suas apresentações, é *Meu Avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória* (2005), no qual narra um momento da história de sua infância na cidade de Belém, no Pará. Portanto, o livro é de caráter autobiográfico, em que o escritor ressignifica a memória oral do seu avô a partir da técnica da escrita, atualizando essa memória. É com base nesse processo de atualização da memória ancestral que chego à seguinte conclusão: **a oralidade alimenta a literatura e a literatura atualiza a oralidade**. A meu ver, esse é o espírito da literatura indígena.

Kaka Werá Jecupé (2005, p. 13) reafirma que, para os povos indígenas, “toda palavra possui espírito”. É bem verdade que a palavra espírito, muitas vezes sinônimo de alma, já é utilizada desde os gregos antigos. Resta especificar que a palavra espírito, ou a palavra espiritualidade, tem sido utilizada, pelos povos indígenas, para fazer referência aos espíritos bons da floresta, os espíritos que, segundo o grande xamã David Kopenawa, não deixam o céu desabar sobre nossas cabeças (2015). Acrescento dizendo que é o espírito da própria Mãe Terra, uma unidade espiritual composta por incontáveis outros espíritos, unidade essa que Kaka Wará Jekupé designou de *A Terra dos Mil Povos*, conforme título de seu livro. O que o escritor faz, portanto, é trazer essas espiritualidades, essas vozes ancestrais, para a literatura indígena. **A literatura indígena, portanto, é uma técnica, aprendida pelos povos indígenas, para fazer ecoar os espíritos da floresta – e as vidas que ela representa – nas palavras dos seus porta-vozes: os escritores indígenas**. Antes, esses espíritos eram anunciados apenas na oralidade, agora passam a incorporar nas letras e nas palavras inscritas na literatura indígena.

Olívio Jekupé propõe a utilização do termo literatura nativa para designar aquilo que a grande maioria dos estudiosos do assunto e dos escritores indígenas denominam de literatura indígena. A meu ver, a terminologia utilizada pelo escritor é, de certa forma, sinônimo de literatura indígena. Segundo Olívio Jekupé (2020, p. 115), a “nossa literatura



nativa vai crescer aos poucos, e sei que vai ser importante, porque esses livros irão clarear a mente da sociedade e valorizar o nome dos povos indígenas no Brasil”. De fato, há uma tendência no crescimento da literatura indígena no país, e o livro, esse objeto que dá corpo escrito à memória oral dos povos, para os quais era negado o direito à fala e à vida, passa a ser cada vez mais solicitado no mercado editorial, principalmente em virtude das leis conquistadas e que garantiram o direito de os indígenas exercerem sua liberdade, uma liberdade que possibilitou a formação do movimento literário indígena, entendido como um centro de valor, cujas forças poéticas centrípetas e centrífugas alimentam a esperança em uma sociedade cada vez mais fraterna e solidária. É isso que Olívio Jekupé reivindica em sua literatura: **a empatia com o outro**.

A partir de Eliane Potiguara, de Daniel Munduruku, de Kaka Werá Jekupé, de Olívio Jekupé e, principalmente, do povo munduruku, pude vislumbrar alguns elementos para a formação do meu entendimento do que seja a literatura indígena e a literatura indígena contemporânea. E um desses elementos é a presença marcante da oralidade nas obras desses escritores. No entanto, é necessário fazer uma observação sobremodo importante a respeito do lugar dessa oralidade na literatura indígena, pois em muitos estudiosos e escritores há uma defesa que considero problemática de uma certa “literatura oral indígena”. Grosso modo, não existe literatura oral, nem poderia existir tal literatura, pois o fundamento concreto-formal<sup>142</sup> da literatura é a escrita, com grande predominância, no Ocidente, da escrita alfabética. O que existe é uma literatura baseada na oralidade. Wilmar D’Angelis (2007, p. 24), por exemplo, linguista, grande defensor dos povos indígenas e uma das referências teóricas mais citadas na questão indígena brasileira, encontra dificuldade para assumir o protagonismo da literatura escrita em detrimento da literatura oral simplesmente porque ele assume a existência da literatura oral.

Poderia se argumentar que D’Angelis não é um estudioso da literatura indígena enquanto campo de estudo. Maria Almeida e Sônia Queiroz (2004, p. 154), referências nos estudos de literatura indígena e engajadas na luta dos povos indígenas, também assumem a existência da literatura oral ao afirmarem que “ao lado dessa ‘parafernália da cultura impressa’, sobrevive (timidamente) a literatura oral, em redutos populares, nas zonas ruais, em pequenos grupos formados à beira do fogo, ou em torno de uma viola, nas feiras de alimento e artesanato”. Isto é, as pesquisadoras acabam por atribuir o valor

---

<sup>142</sup> Resolvi criar esse substantivo composto, concreto-formal, para indicar que, tanto a linguagem oral e a linguagem escrita, quanto a linguagem gestual são concretas e possuem formas, por princípio, mas que são manifestações diferentes, com dinâmicas comunicativas distintas.

concreto-formal da linguagem escrita à linguagem oral. Como se as histórias narradas oralmente, pelos indígenas, fossem a própria escrita: a literatura indígena. Esse mesmo entendimento é seguido por uma série de pesquisadores e, não raras vezes, por escritores indígenas. Ocorre que oralidade é oralidade e literatura é literatura. A linguagem oral não precisa ser mascarada por uma linguagem escrita, ou pela literatura, para exercer seu protagonismo, porque a oralidade é uma manifestação humana que sempre esteve presente em nosso cotidiano, seja indígena ou não, e sempre estará, até que em algum momento na história não reste mais nenhum falante sobre a Terra.

É interessante esclarecer, ainda, que não estou dizendo que a literatura indígena tenha surgido com a escrita ortográfica. A partir do momento em que o homem fez os primeiros desenhos para representar ou imitar as coisas de seu meio, aí já temos literatura, pois o conceito de literatura tem como fundamento a letrificação, a grafematização, a logogramatização, ou qualquer outro termo que indique a escrituração do pensamento. Por exemplo, retrocedendo na história da escrita, do ponto de visto ocidental, um dos registros mais antigos de escrita de que se tem notícia data de aproximadamente vinte mil anos, no tempo da última Era Glacial, conforme evidencia Andrew Robinson (2016, p. 11): é a gravura de um cavalo inscrita na caverna Les Trois Frères, no sul da França. No caso dos munduruku, é significativo invocar o nome do deus *Muraycoko*, considerado o pai da escrita, por ter sido o primeiro guerreiro munduruku a transformar os seus pensamentos em desenhos e gravá-los na pedra, nos tempos antigos: a chamada pintura rupestre. Depois, *Muraycoko* criou um enigma e resolveu escrevê-lo na pedra: aqueles que conseguissem decifrar seu sistema de escrita receberia poderes inimagináveis. Até hoje essas pedras com as inscrições sagradas de *Muraycoko* estão visíveis no Médio Rio Tapajós. Jairo Saw Munduruku, Eliano Kirixi Munduruku e Raoni Valle (2021) fizeram um importante trabalho sobre a história de *Muraycoko*, até agora é o trabalho com mais detalhes.

Portanto, a manifestação de literatura, mesmo sendo muito anterior à criação do termo que lhe dá nome, já data do tempo da pintura rupestre. Todavia, o termo que conhecemos hoje, para designar tal manifestação, a literatura, tem origem no latim, *litteris*, que significa letras. Ocorre que ao longo da história da humanidade a palavra literatura foi se tornando cada vez mais polissêmica, sobretudo em virtude da diversificação dos gêneros discursivos escritos, em especial com a escrita alfabética. Levando em consideração o sentido amplo de literatura, como letra, como aquilo que é escrito, é possível afirmar, portanto, que tudo o que é escrito é literatura. O que cabe a

mim, enquanto escritor, é defender ou não a delimitação do sentido de literatura que eu quero para minha vida, eu enquanto centro de valor singular, sem deixar de considerar a liberdade dos outros centros de valores, dos outros escritores e leitores, para julgarem o que é bom ou não para si.

No horizonte ideológico do mercado editorial, a literatura indígena de autoria individual vem se expandindo consideravelmente, daí que o sentido de literatura indígena contemporânea está muito ligado à ideia de autoria individual. No próprio horizonte ideológico do mercado acadêmico, o que mais se procura como objeto de pesquisa no campo da literatura indígena são obras de autoria individual. Por mais que essas pesquisas quase sempre mencionem a importância das narrativas orais para a literatura indígena, elas recorrem aos livros escritos, de preferência de autoria individual. E não se pode confundir autoria individual com autoria individualista, pois os escritores indígenas, como já foi mencionado, são porta-vozes de seu povo e dos povos indígenas, de maneira geral. A voz desses escritores também carregam as vozes de seus ancestrais. Eles próprios assumem e afirmam essa dialogicidade. Essa poética do eu polifônico e dialógico é uma das características mais interessantes a ser explorada na literatura indígena.

Em conclusão a essa reflexão sobre o que é literatura e, por conseguinte, o que é literatura indígena, Marisa Lajolo apresenta uma resposta bastante persuasiva para o problema do conceito de literatura, servindo, a meu ver, também ao conceito de literatura indígena. Assim, fazendo referência a tudo aquilo que já foi escrito, Lajolo (1984, p. 15) afirma que “*tudo é, não é e pode ser que seja literatura*”<sup>143</sup>. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura”. Iniciei esta seção afirmando exatamente esse ponto de vista.

#### **4.2 Por uma literatura indígena munduruku**

Falar de uma literatura indígena munduruku, ou literatura munduruku, é, preliminarmente, falar de uma literatura escrita por escritores munduruku. Isso porque estou tratando do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, e uma das dificuldades desse currículo é a carência de leitura e de escrita a partir de material didático que contemple a própria realidade do povo munduruku. Essa especificação é mais uma entre tantas outras necessárias do cronotopo literário, de modo geral. Literatura brasileira, literatura afro-brasileira, literatura indígena, literatura amazonense, literatura munduruku, enfim, essas especificações, que por sua vez possuem outras especificações, são

---

<sup>143</sup> Grifo da autora.

necessárias para o estabelecimento das singularidades identitárias que constituem a unidade da literatura brasileira. Portanto, nesta seção, farei uma apresentação da literatura munduruku, de maneira a identificar suas singularidades.

Como já citei anteriormente, a literatura munduruku começa quando *Muraycoko* transformou seus pensamentos em escrita, nos tempos mitológicos. Foi a primeira vez que isso aconteceu, por isso o deus *Muraycoko* é considerado o pai da escrita munduruku. Essa história foi escrita e publicada pelos próprios munduruku, do Pará, somente em 1979, na cartilha *Aypapayũ'ũm'ũm ekawẽn: Estórias dos Antigos Munduruku*, volume 3. A principal fonte das histórias que constam no livro foi Floriano Tawé. Nascido em 1921, Floriano Tawé narrou todas as histórias em munduruku. Jacinto Ikopi colaborou fazendo os desenhos. Lúcio Alves realizou a tradução do munduruku para o português, e Martinho Burum fez a revisão linguística. Em 2015, Jairo Saw Munduruku, Eliano Kirixi Munruduku e Raoni Valle publicaram o artigo intitulado *Muraycoko Wuyta'a Be Surabudodot/Ibararakat: Rock Art and Territorialization in Contemporary Indigenous Amazonia – the Case of the Munduruku People from the Tapajos River*<sup>144</sup>. De acordo com os autores (2015, p. 108-109),

Muraycoko was a wise man who possessed knowledge on the science of human nature, but nobody taught him that knowledge and he did not teach it to anyone else. He was born that way with the ancestors' legacy. He had an unknown origin, his parents were never mentioned in the stories. His intelligence and intellectual capacities he extracted from inside himself. Through that he attained an extraordinary result: he could turn make his thoughts visible to the naked eye; he could turn his thoughts into images. Every time he showed that knowledge to people, he was received with surprise and amazement. He caused an impression in his people as much as in himself. But little is known about him<sup>145</sup>.

Essa história, embora tenha sido intitulada como “estória”, ou como lenda, pela prática discursiva do SIL, é a história de um deus munduruku. Isto é, uma história que aconteceu e que há registros concretos sobre ela inscritos na pedra. É o enigma de *Muraycoko*. O fato desse enigma não ter sido decifrado até hoje gera bastante interesse

<sup>144</sup> Tradução: *Muraycoko Wuyta'a Be Surabudodot/ Ibararakat: Arte Rupestre e Territorialização na Amazônia Indígena Contemporânea – o Caso do Povo Munduruku do Rio Tapajós*.

<sup>145</sup> Tradução: Muraycoko era um homem sábio que possuía conhecimento sobre a ciência da natureza humana, mas ninguém lhe ensinou esse conhecimento e ele não o ensinou a mais ninguém. Ele nasceu assim com o legado dos antepassados.

Ele tinha uma origem desconhecida, seus pais nunca foram mencionados nas histórias. Sua inteligência e capacidades intelectuais ele extraiu de dentro de si mesmo. Com isso, ele alcançou um resultado extraordinário: ele podia tornar seus pensamentos visíveis a olho nu; ele poderia transformar seus pensamentos em imagens. Toda vez que ele mostrava esse conhecimento para as pessoas, ele era recebido com surpresa e espanto. Ele causou uma impressão em seu povo tanto quanto em si mesmo. Mas pouco se sabe sobre ele.

tanto por parte do próprio povo munduruku quanto por parte dos pesquisadores, sejam indígenas ou não. São histórias que alimentam a imaginação dos munduruku e que poderiam ser ressignificadas em benefício do aperfeiçoamento do currículo de linguagens. Entretanto, essas histórias ainda estão restritas a poucas pessoas. Cabe a nós, escritores e escritoras, expandir o seu acesso nos mais variados gêneros do discurso, para que tenha alcance cada vez maior.

Além de *Aypapayũ'ũm'ũm ekawên: Estórias dos Antigos Munduruku*, volume 3, o volume 1 e o volume 2 trazem histórias que vão desde as primeiras sagas de *Karosakaybu* – principal deus munduruku, que fez a corda pela qual os munduruku subiram do centro da Terra – até a história do aparecimento de *Akurice* (cachorro em munduruku). Ao longo de todos os três volumes as histórias são tratadas como lendas ou estórias. Sem entrar na história do grafema “estória”, o seu sentido remete às narrativas de menor valor do que as histórias propriamente ditas, da mesma maneira que a palavra “lenda” possui um sentido pejorativo para as narrativas de origem do povo munduruku. Daí que é necessário reconhecer que houve uma lendarização das histórias de origem do povo munduruku, da mesma forma como aconteceu com as histórias de outros povos. Lendarização entendida como estigmatização das histórias ancestrais.

**Figura 4** Capas das cartilhas *Aypapayũ'ũm'ũm ekawên: Estórias dos Antigos Munduruku*, volume 1, volume 2 e volume 3



Fonte: print das capas dos livros realizadas pelo próprio pesquisador.

Ainda que alguns termos, como “lenda” e “estória”, estejam presentes em todos os livros, nas bordas e nas contracapas, são histórias narradas, transcritas e traduzidas pelos próprios munduruku do Pará. Sendo bilíngue, em português e em munduruku, essas obras possuem muita importância para contribuir com todos os componentes do currículo

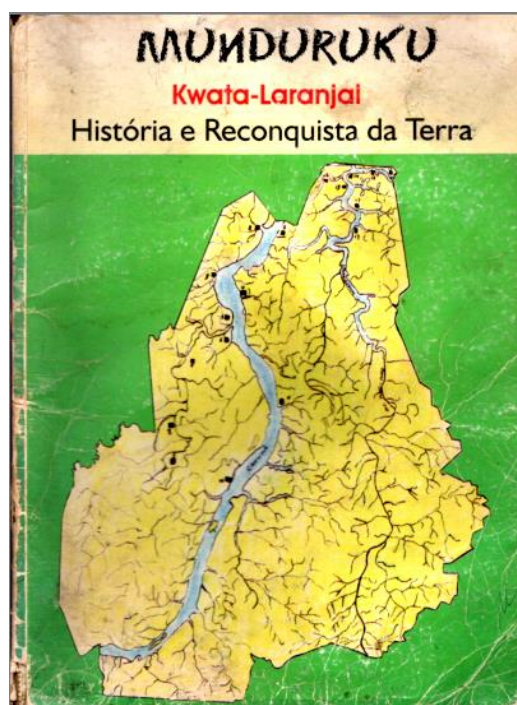
de linguagens. Entretanto, essas obras não foram mais reproduzidas de maneira impressa. Felizmente elas foram digitalizadas e estão disponíveis em PDF. No entanto, poucos professores utilizam equipamentos eletrônicos em suas aulas, e os alunos ainda têm grande dificuldade para acessar equipamentos que possibilitem ler no formato eletrônico. Outro problema é a leitura que se possa fazer desse material, pois, apesar de parecer, à primeira vista, fácil a sua leitura, não é. Cada história é rica em detalhes da cultura munduruku e apresenta bastante marcas da oralidade.

Como pude constatar, esse material não é utilizado pelos professores da Escola Ester Cardoso, embora um ou dois deles tenham conhecimento de sua existência, mas nunca o leram com profundidade. Essa falta de material é o que já expressou o enunciador do Ato Enunciativo do Professor 2 (AEP2), no Turno 2, ao dizer “que a maior/ a maior não, é uma das/ uma das dificuldades é **estrutural**, apoio pedagógico que nós não temos e material específico pra trabalhar também/ que nós não dispomos desses materiais”. Essa mesma dificuldade de falta de leitura de materiais específicos que o professor enfrenta os alunos também enfrentam, pois se o professor não usa esses materiais para preparar suas aulas, não terá condições de indicar leituras específicas para seus alunos. É preciso formação para que professores aprendam a interagir com as obras literárias. Não basta apenas ter o acesso à obra, é preciso aperfeiçoar a técnica de ressignificar essas narrativas em diversos outros gêneros do discurso.

A evidenciação dessas obras remete à necessidade observada a partir do Ato Enunciativo da Aluna 1 (AEA1). Segundo essa aluna, nenhum professor ou professora ainda lhe tinha indicado nenhuma obra. O livro que afirmou ter lido foi um de história, sem relação com a cultura munduruku. O que observei a partir do ato enunciativo dessa aluna, bem como em AEA2 e AEA8, foi justamente a necessidade de materiais didáticos compatíveis com a cultura munduruku. Esses materiais são imprescindíveis para a promoção da leitura e da escrita em sala de aula. Esclareço que a carência de leitura não é só em relação aos textos que dizem respeito à cultura munduruku, é em relação à literatura de um modo geral. Como ilustrarei adiante, a trilha da leitura e da escrita universal fica mais interessante se partirmos da cultura local. É por isso que estou indicando algumas obras que julgo pertinentes para promovermos a leitura e a escrita no currículo de linguagens da educação escolar munduruku.

Outro livro que falta na escola e que poderia contribuir para despertar o interesse pela leitura é *Kwatá-Laranjal: História e Reconquista da Terra*, publicado em 2002.

**Figura 5** Capa do livro *Kwatá-Laranjal: História e Reconquista da Terra*



**Fonte:** print da capa do livro realizada pelo próprio pesquisador.

Esse livro foi produzido no âmbito do Programa Pirayawara, da Seduc, e contou com a participação de quarenta e cinco autores, todos professores e professoras em formação. Apesar de essa obra ter como principal fonte de informação da história e da cultura munduruku os anciãos, as anciãs e lideranças da Terra Indígena Kwatá-Laranjal, não inseriram seus nomes como autores, o que considero, no mínimo, questionável essa negligência com os principais protagonistas e autores da obra. De qualquer maneira, é um trabalho que marca um momento importante na história dos munduruku do Amazonas, pois é o primeiro livro, de autoria coletiva, escrito pelos munduruku dos rios Canumã, Mari-Mari e Mapiá. É uma obra que conta a história do povo munduruku da Terra Indígena Kwatá-Laranjal. Portanto, são histórias datadas, com fatos, com locais, com base na história oral e em documentos oficiais.

Outra obra, ou conjunto de obras, de literatura munduruku interessante de ser lida é a do próprio Daniel Munduruku, o escritor indígena com maior número de livros publicados no Brasil. Considero um estímulo a mais o fato de Daniel Munduruku ser o escritor indígena mais premiado, mais famoso e com maior número de obras publicadas, e além disso, pertencer ao povo munduruku. A indicação de leitura do conjunto da obra de Daniel pode começar pelo seu livro preferido *Meu Avô Apolinário: Um mergulho no rio da (minha) memória* (2005).



**Figura 6** Capa do livro *Meu Avô Apolinário*, de Daniel Munduruku



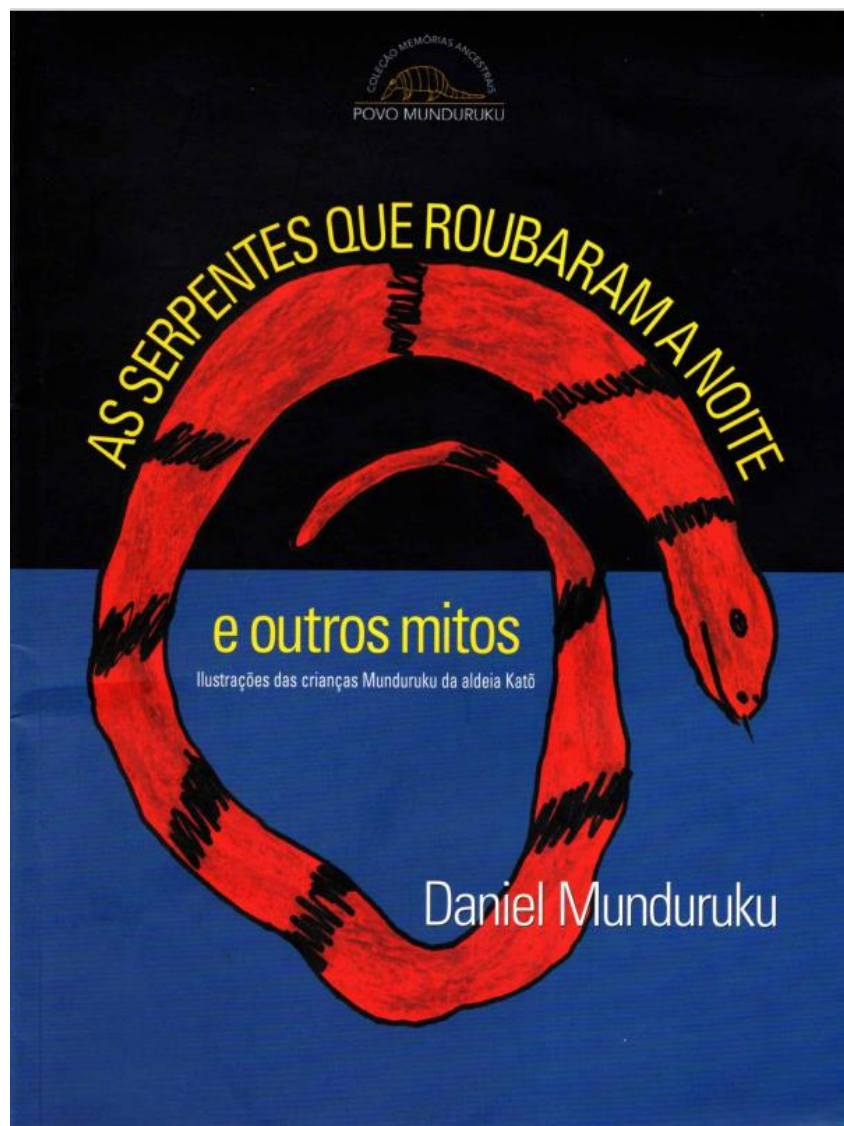
Fonte: print da capa do livro realizada pelo próprio pesquisador.

É uma obra infantojuvenil, composta de texto e desenhos, que conta a história de infância de Daniel Munduruku, desde o seu nascimento, em Belém do Pará, até a morte de seu avô Apolinário. Na infância, sofria muitos preconceitos pelo fato de ser indígena, por isso tinha vergonha de ser indígena, sobretudo no contexto escolar. No entanto, o contato com o seu sábio avô lhe proporcionou grande sabedoria, razão pela qual passou a se orgulhar de sua identidade étnica. É um livro que pode inspirar os estudantes e professores não apenas a lerem a sua própria história, mas, principalmente, escrevê-las.

*As serpentes que roubaram a noite: e outros mitos* (2001) é mais um livro de Daniel Munduruku que merece atenção, pois diz respeito às histórias contadas pelos ancestrais munduruku, um dos quais é Biboy Kabá Munduruku, a quem o escritor dedica a obra. As ilustrações do livro foram realizadas pelas crianças munduruku da aldeia Katõ. Daniel também agradece a Misael Amâncio Kabá, a Haroldo Saw, a José Krixí e a Renata Borges. Os três primeiros apoiaram a construção do livro, a última foi a editora da coleção pela qual o livro foi publicado.



**Figura 7** Capa do livro *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos*, de Daniel Munduruku



**Fonte:** print da capa do livro realizada pelo próprio pesquisador.

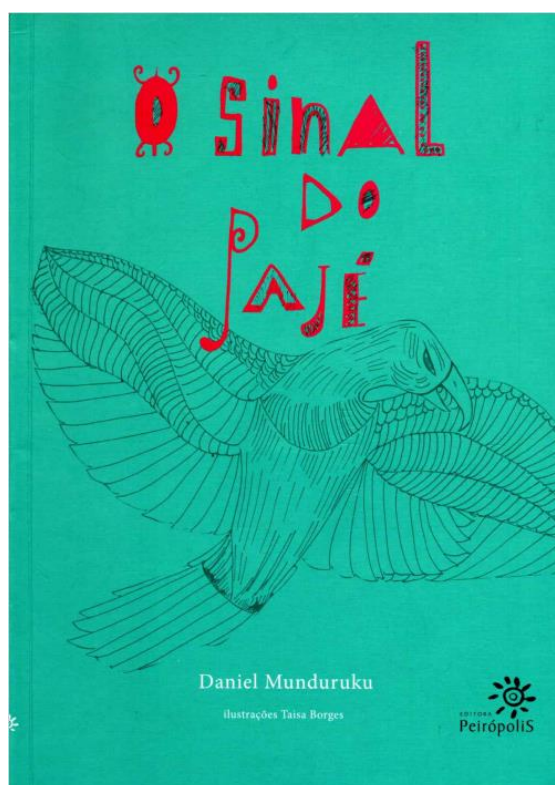
*As serpentes que roubaram a noite* é uma obra que começa contando a história de origem do povo munduruku: “certo dia, entre os homens da maloca de Acupary, surgiu Karu Sakaibê” (p. 11). A ortografia utilizada no nome do deus munduruku é semelhante à utilizada pelo Frei Valter Kempf (1944) e por Egon Schaden (1988), diferindo da ortografia oficial dos munduruku da atualidade. Além da história de origem, também há a história de quando as mulheres mandavam, a história de origem do cachorro, a história que dá título ao livro, isto é, a história das serpentes que roubaram a noite e, por último, a história da morte da velha bruxa. Todas essas histórias tiveram como fonte os anciãos munduruku do Pará, e foram recontadas por Daniel Munduruku. As últimas páginas do livro trazem informações demográficas, linguísticas e socioculturais dos munduruku até

o ano de 2001, quando a obra foi publicada. É uma fonte muito interessante a ser trabalhada na sala de aula munduruku, pois suas histórias constituem uma versão das histórias já contadas pelos munduruku da Terra Indígena Kwatá-Laranjal. As versões dessas histórias recontadas por Daniel Munduruku se tornam mais interessantes ainda se comparadas com as outras versões já documentadas desde as primeiras décadas do século XIX, por viajantes que produziram farta descrição dos munduruku desse período. Cabe destacar que a história de origem do povo munduruku tem, pelos menos, sete versões, contadas ora por viajantes do século XIX ora pelos munduruku da atualidade. Aqui cabe registrar que Francisco Cardoso narrou, em agosto de 2022, mais uma versão da história de origem dos munduruku, que lhe fora contada por sua mãe, Antônia Cardoso.

As inúmeras versões da história de origem do povo munduruku mostram a dinâmica das narrativas orais. Isto é, cada viajante, ou cada ouvinte da história, ouviu a mesma história em versões diferentes. Por exemplo, enquanto que Barbosa Rodrigues (1890) – a quem Henri Coudreau (1977, p. 101) chama de “um dos príncipes da ciência brasileira” – apresenta o “Rairu” como filho de Karosakaybu, por outro lado, o casal Agassiz (2000, p. 305) e Antonio Tocantins (1877, p. 86) não situam “Rairu” como filho de Karosakaybu, mas como um ajudante, uma espécie aprendiz ou subordinado. Também as histórias variam em relação ao método adotado por Karosakaybu para trazer os munduruku à superfície da Terra. Enfim, essas versões acabam gerando novos questionamentos, sugerindo pesquisas diversas sobre o assunto. Os próprios termos *Rairu* e *Karokasaybu* variam na ortografia desses viajantes. Por exemplo, enquanto o casal Agassiz utiliza a grafia “Caro Sacaibu” e “Rairu”, Antônio Tocantins utiliza a grafia “Caru-Sacaebê” e “Rayrú”. Na ortografia mais utilizada na atualidade, são utilizadas as grafias *Karosakaybu* e *Daydo*, conforme modelo ortográfico de Marjorie Crofts.

*O sinal do pajé* (2011) é outro livro de Daniel Munduruku, de caráter infantojuvenil, que narra histórias de Curumim, um personagem que passa pelas mesmas inquietações que os jovens indígenas do Brasil passam. A narrativa é desprovida de indicações espaciais e temporais. É uma história que não diz respeito ao povo munduruku, mas que pode sim espelhar as inquietações e dificuldades pelas quais os jovens munduruku passam em seu cotidiano. O pajé é o personagem que procura mostrar aos jovens a importância dos conhecimentos ancestrais. É sabido que o mundo contemporâneo ocidental tem atraído a atenção de muitos jovens, com suas tecnologias, com seus padrões de gosto, com seus esquemas de percepção assentado sobretudo no ideal capitalista e individualista. E *O sinal do pajé* vem problematizar essas questões.

**Figura 8** Capa do livro *O sinal do pajé*, de Daniel Munduruku



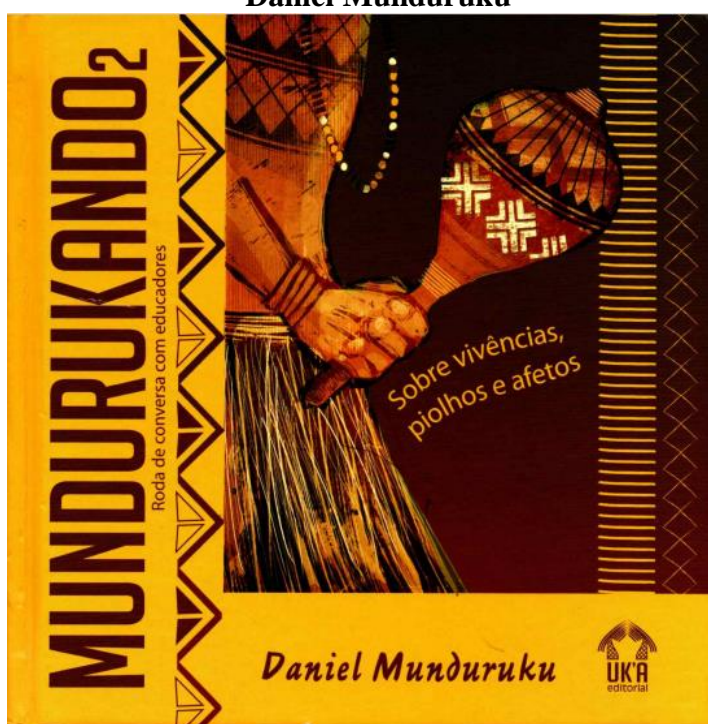
**Fonte:** print da capa do livro realizada pelo próprio pesquisador.

*O sinal do pajé* é de leitura fácil, composto por capítulos curtos e rico em ilustrações. É ideal para provocar o espírito da leitura nos estudantes munduruku que estão nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Como pude constatar, as mesmas angústias pelas quais o personagem Curumim passa os estudantes da Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso também passam. É o caso da enunciativa do Ato Enunciativo da Aluna 5 (AEA5), quando ela revela que em sua realidade, inclusive em sua realidade escolar, não há estímulo à leitura nem a outras atividades, a não ser o futebol. Segundo a enunciativa, o que ela mais gosta de fazer, além de ler, é desenhar e ouvir músicas, dos mais variados estilos. É possível afirmar, conhecendo a história de vida dessa enunciativa, que grande parte dos seus gostos foram construídos também no município de Nova Olinda do Norte, para onde ela foi estudar, em 2023, por entender que a escola da sede do município poderia lhe oferecer maiores estímulos nos seus estudos.<sup>146</sup>

<sup>146</sup> Conheço com propriedade a história dessa enunciativa, tanto por conta de ter acompanhado seu crescimento na aldeia Kwatá e em Nova Olinda do Norte quanto por ter conversado com seus familiares e com a gestora da escola a respeito de seu talento e de suas motivações. Em um dos trechos da entrevista, que não entrou no recorte de AEA5, a enunciativa revela, por exemplo, que nenhum professor, até aquele momento da entrevista, não lhe indicara sequer um livro.

Um quarto e último livro de Daniel Munduruku que pode contribuir nas aulas do currículo de linguagens é *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos* (2017). É uma obra composta por cinco capítulos e que procura esclarecer a realidade dos povos indígenas brasileiros. Na medida em que Daniel Munduruku vai explicando sobre a história dos povos e sobre os termos adequados que se deve usar para fazer referência aos povos indígenas, ele também vai dando indicações de pesquisa sobre os povos indígenas. A meu ver, é uma referência que serve tanto para as escolas indígenas quanto para as escolas não indígenas, assim como o conjunto de sua obra.

**Figura 9** Capa do livro *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos*, de Daniel Munduruku



**Fonte:** print da capa do livro realizada pelo próprio pesquisador.

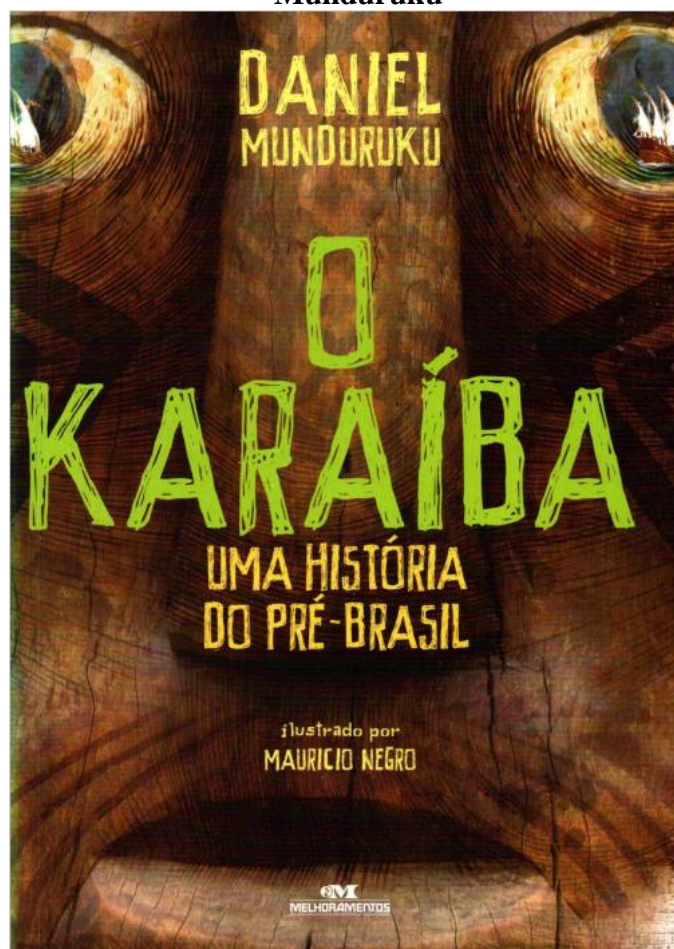
No primeiro capítulo do livro, o autor relembra a história de seu avô, já contada em *Meu avô Apolinário*. Quanto ao segundo capítulo, é introduzido com uma epígrafe de Davi Kopenawa Yanomami e seguido de explicações sobre a origem dos povos. No caso específico dos munduruku, o escritor novamente retoma a história de origem do povo munduruku, dessa vez numa versão contada por seu pai. O terceiro capítulo é dedicado a esclarecer sobre os termos usados para fazer referência à chegada dos europeus no Brasil: descobrimento, achamento, invasão, invenção e encontro, e o que implicam esses termos. O quarto capítulo versa sobre a ideia de indígenas em movimento, delineada pelo próprio autor. O quinto e último capítulo é dedicado às discussões sobre a memória e sobre a própria literatura indígena. Importa destacar que o livro termina com a indicação de uma



lista de sessenta e quatro obras de autores indígenas. Além disso, o escritor também divulga seus projetos de literatura indígena. É uma importante referência para contribuir nas aulas de linguagens tanto das escolas indígenas quanto das escolas não indígenas.

Em 2010, Daniel Munduruku lançou seu primeiro romance infantojuvenil, intitulado *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, vindo a republicá-lo em 2018. É um dos livros mais extensos do escritor, constituído de dezenove capítulos curtos. De caráter ficcional, o autor procura levar o leitor a imaginar como poderia ter sido o Brasil antes de 1500. Um dos personagens principais é o próprio Karaíba, sábio que possui o poder da visão e da profecia. O principal personagem é Perna Solta, a quem foi revelado, pelo profeta Karaíba, um futuro desastroso para os povos indígenas. A história termina com a chegada dos barcos europeus em terras brasileiras.

**Figura 10** Capa do livro *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, de Daniel Munduruku



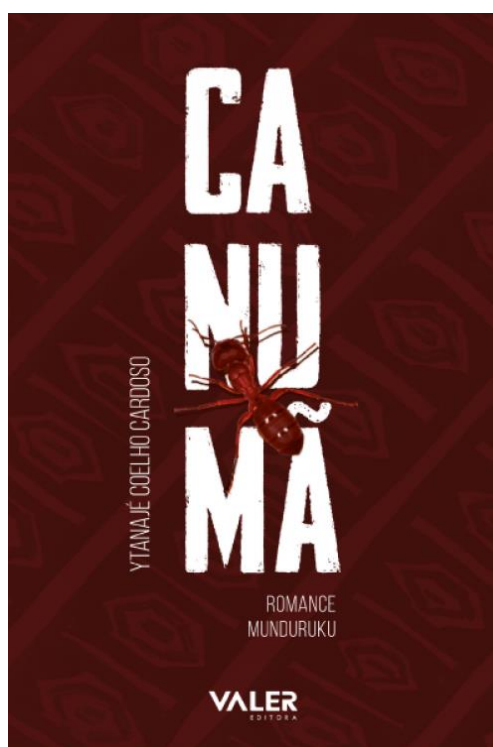
**Fonte:** print da capa do livro realizada pelo próprio pesquisador.

Apesar de a narrativa não remeter ao universo do povo munduruku, é uma história que busca nos povos tupiniquim e tupinambá uma imagem alternativa daquela que foi

produzida pelas narrativas dos europeus. O romance é um exercício de imaginação das histórias dos nossos antepassados e que constitui uma importante referência na reflexão sobre a relação entre um passado de negação e um futuro de afirmação dos povos indígenas. Não se pode deixar de notar que a língua munduruku é do tronco tupi, base, também, da cultura e da língua tupinambá. Essa relação linguística já é uma pista para lermos o texto a partir das relações interculturais também entre povos indígenas.

Em relação ao cronotopo intercultural dos munduruku da Terra Indígena Kwatá-Laranjal, mais especificamente dos munduruku do Rio Canumã, há o livro *Canumã: a travessia* (2019), de minha autoria. É um romance que retrata a realidade vivida pelo povo munduruku do Rio Canumã a partir do final do século XX, quando a língua munduruku passou a ser falada apenas por alguns anciãos e anciãs. Considero que não é uma obra para o público infantojuvenil, mas para o público adulto, sobretudo por conta de sua extensão textual, de sua linguagem e de alguns excertos de cunho erótico. Talvez, o principal personagem seja seu Parawá, um dos últimos falantes da língua munduruku do Amazonas.

**Figura 11** Capa do livro *Canumã: a travessia*, de Ytanajé Cardoso



**Fonte:** print da capa do livro realizada pelo próprio pesquisador

Esclareço que o complemento “romance munduruku”, na capa do livro, não foi ideia minha. Quando a Editora Valer me apresentou o livro impresso e pronto para a venda, já veio com esse complemento. Entendo a estratégia de *marketing* da editora, mas

acredito que a capa ficaria mais bonita sem esse complemento. A esse respeito, solicitei à Editora Valer que retirasse esse termo na segunda edição do livro, prevista para o ano de 2023. Essa obra de ficção narra a história de uma família que resolve sair da aldeia em busca daquilo que considera como uma vida melhor, entretanto acaba se deparando com uma realidade constrangedora. Não é muito diferente do que ocorre com algumas famílias que enviam seus filhos e filhas para estudarem na cidade, ou na sede do município ou na capital Manaus. Daí o subtítulo indicar também essa travessia de uma realidade para outra. Na verdade, são várias travessias a serem perscrutadas ao longo da leitura. Inclusive uma dessas travessias é a da oralidade para a escrita. E a literatura munduruku têm mostrado que esse caminho é promissor, pois agora podemos dizer que temos uma literatura produzida por munduruku da própria região.

Acredito que partir da literatura que diga respeito à realidade dos próprios estudantes torna a leitura mais interessante. Esse ponto de partida é uma alternativa para provocar os leitores a uma incursão cada vez mais ampla nas literaturas de vários tempos históricos e de várias características. Considero importante sim as leituras dos cânones: Miguel de Cervantes, Machado de Assis, Guimarães Rosa, Milton Hatoum etc., entretanto, apresentar essas leituras para jovens estudantes munduruku sem a devida iniciação a esses autores seria uma violência literária. Tal violência consiste na imposição de uma leitura sem a apresentação das ferramentas para interpretá-la. Que ferramentas são essas? No caso da educação escolar indígena, de recente experiência, a principal ferramenta é mostrar que a literatura existe e que é uma realidade.

Essas dez obras apresentadas até aqui constituem apenas uma amostra de um conjunto maior de produções que precisam ser evidenciadas e apreciadas conforme as tonalidades dos seus signos ideológicos. Essa massa literária emergente constitui, portanto, um material ideológico a ser investigado em sua construção interna e externa, sob as lentes de perspectivas promissoras. É nesse sentido que retomo a concepção da poética sociológica de Medviédev (2012, p. 53) – anunciada no início deste capítulo –, para quem “a obra de arte, como qualquer produto ideológico, é objeto da comunicação”. Isso implica dizer que a literatura, enquanto obra de arte, é um produto ideológico de comunicação criado pela coletividade, literatura que reflete e refrata essa coletividade. A literatura indígena, portanto, é uma forma específica de os povos indígenas se comunicarem entre si e com o mundo.

Compreender a literatura indígena, enquanto produto ideológico emergente, pressupõe compreender suas condições de surgimento e sua formação ideológica. E aqui

cabe uma pergunta problematizadora: por que os indígenas resolveram escrever literatura indígena? Em síntese, para construir um discurso que promova relações paritárias entre as vozes indígenas e não indígenas, que promova conhecimentos paritários, conforme a necessidade expressa na Ato Enunciativo do Cacique (AEC). É no rumo dessa paridade que a literatura indígena e a literatura munduruku tem caminhado, pois quanto maior a massa literária produzida por indígenas, melhores serão as condições de construção de uma sociedade mais fraterna e solidária. Penso que a literatura, de modo geral, sempre tentou colocar a humanidade nesse rumo. Estou convencido de que a literatura pode mudar a vida das pessoas e de que ela é um dos caminhos importantes para a construção de relações dialógicas emancipadoras na educação escolar munduruku. Portanto, a literatura indígena emerge, também, como um projeto discursivo para a afirmação dos povos indígenas e para o cultivo da empatia.

Certamente não é intenção, nesta tese, aprofundar análises dos signos ideológicos constitutivos da literatura indígena, o que já renderiam outras teses. O movimento aqui é de apresentação dessa literatura indígena, em particular a literatura munduruku, e de sua importância para o currículo de linguagens. Cabe apenas dizer que o artista, ou o escritor de literatura, conforme já situou Medviédev (2012, p. 60), “escuta, por vezes, melhor do que o ‘homem de ciência’, o filósofo ou o prático cautelosos”. De fato, geralmente, o escritor de literatura, o artista da palavra, tem esse ofício ético e estético de ressignificar a comunicação nas suas mais variadas tonalidades polifônicas e em seus mais variados gêneros do discurso, cujas formações ideológicas são refletidas e refratadas naquilo que Medviédev designa de corpo-signo, ou de objeto-signo, termo que caracteriza a própria literatura.

Não estou dizendo que apenas o escritor de literatura tem essa particularidade de ressignificar os discursos, mas que uma das razões de existência do escritor é a ressignificação do mundo pelo discurso literário. Ressignificar o mundo, portanto, é uma das grandes preocupações do escritor, ainda que essa ressignificação pressuponha a evidenciação daquilo que é considerado óbvio pelos grupos sociais, como a necessidade fisiológica de nos alimentarmos, por exemplo. Para a poética do escritor, evidenciar essa obviedade pode implicar uma série de problematizações da própria condição humana. Um exemplo preocupante dessa condição foi o caso da contaminação dos rios da Terra Indígena Yanomami, em Roraima, pelo garimpo ilegal, resultando em uma crise humanitária entre povos indígenas brasileiros que chocou o mundo em janeiro de 2023. Nessa crise, inúmeros yanomami morreram ora contaminados pelo mercúrio ora pela



fome, pois o garimpo, a cobiça pelo ouro, contaminou os alimentos dos yanomami. Embora tenha chocado o mundo em 2023, Davi Kopenawa, grande líder yanomami, já vem denunciando essa crise há décadas, conforme relata em *A Queda da Céu* (2015, p. 345).

A floresta ficou vazia de caça e os maridos pararam de caçar. Todos permaneciam prostrados em suas redes, derrubados por febres incessantes. Sem poderem cultivar suas roças, pensaram que fossem morrer de fome. Os grandes homens, que antes falavam com sabedoria, tinham sido assassinados por ter enfrentado com bravura os garimpeiros ou então tinham morrido de malária e pneumonia.

Essa voz de Davi Kopenawa, inscrita em um livro de caráter autobiográfico, está constantemente sendo atualizada no imaginário de seus leitores e ouvintes a cada vez que vemos ou ouvimos o povo yanomami clamando por socorro. Foi o que ocorreu em janeiro de 2023, quando fotografias de indígenas yanomami extremamente desnutridos foram veiculadas para o mundo. Crianças, adultos e anciãos, todos sofrendo com as doenças e com a fome causadas pelo garimpo. Vale destacar que o segundo povo mais afetado pelo garimpo são os próprios munduruku do Pará. Neste caso, o garimpo está matando rios e lagos da Terra Indígena Munduruku, como é o caso do Rio das Tropas, onde a atividade garimpeira é intensa. Com efeito, a literatura tanto dos yanomami quanto a dos munduruku, em sua diversidade de gêneros discursivos, tem se mostrado uma ferramenta interessante de denúncia contra o garimpo e de conscientização ambiental e espiritual.

Nesse sentido, a literatura indígena, enquanto unidade constituída de diversidade de gêneros, é um corpo-signo, constituídos de outros corpos-signos, cabendo aí a caracterização de cada corpo e de cada gênero conforme suas especificidades externas e internas. Para isso, é sobremodo pertinente considerar a dupla orientação da literatura já delineado por Medviédev (p. 61). A primeira orientação diz respeito ao “reflexo do meio ideológico no conteúdo da literatura”. A segunda orientação consiste no “reflexo da base econômica na própria literatura enquanto uma das superestruturas autônomas, assim como ocorre com todas as ideologias”. E é à luz dessa perspectiva que considero relevante a defesa de um campo literário com suas singularidades.

Até o presente momento, o que tem sido considerado literatura indígena é uma generalização. Isto é, todo escrito de autoria indígena é considerado literatura indígena. Entretanto, a meu ver, essa generalização tende a ser reavaliada na medida em que a literatura indígena amplie seus escritores e os gêneros por eles propostos, e na medida em que os campos de consagração de determinadas formas discursivas vão se tornando cada vez mais autônomos. Com a expansão da literatura indígena, e por conseguinte a

diversificação de suas reflexões e refrações que alimentam a obra literária, será mais promissora, pelos próprios povos indígenas, a compreensão da responsabilidade da literatura na vida desses povos. Pois, é verdade que o fenômeno da literatura indígena enquanto movimento e enquanto ideologia somente agora, nessas últimas duas décadas, começa a ser evidenciada e problematizada entre os povos indígenas. No caso dos munduruku da Terra Indígena Kwatá-Laranjal, somente em 2023 é que houve o primeiro projeto para discutir especificamente a temática da literatura indígena e sua importância para o povo munduruku, no cronotopo da Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso.

#### **4.3 Nos caminhos da literatura indígena: um projeto para a vida**

Tendo ouvido e compreendido as necessidades dos enunciadores da educação escolar munduruku, em 2022 resolvi responder a essas necessidades com o projeto *Nos caminhos da literatura indígena*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), a partir do Programa de Desenvolvimento e de Inovação Para a Educação Básica (PRODEB). Ocorreu de o período de execução desse projeto coincidir com o último ano da minha pesquisa de doutorado. Assim que tive conhecimento do EDITAL N. 006/2021 - PRODEB/FAPEAM, lançado no início de 2022, escrevi o projeto e submeti com um orçamento de R\$ 49,726,60. Felizmente o projeto foi aprovado. Assim, o que apresento nesta seção é um relato de como esse projeto foi desenvolvido e de como ele pode responder às necessidades apresentadas pelos enunciadores da educação escolar munduruku. Essa descrição também vem acompanhada de breves considerações analíticas do processo de leitura e de produção de literatura.

O objetivo geral do projeto *Nos caminhos da literatura* é promover a leitura e a produção de literatura indígena entre professores e alunos da Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso. Restringir o projeto ao cronotopo escolar era uma exigência do Edital N.006/2021. Em relação ao público alvo, tive que necessariamente restringir os participantes a uma turma com aproximadamente trinta integrantes, prevendo que poderia haver desistências. Para executar projeto, organizei um calendário com oito encontros à Escola Ester Cardoso, na aldeia Kwatá, a serem realizados no segundo semestre de 2022 e no primeiro semestre de 2023.

O primeiro encontro ocorreu do dia 25 de maio de 2022 até o dia 02 de junho de 2022. Nessa visita realizei os primeiros diálogos com o cacique, com a gestora, com os professores da Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso e com os alunos dessa

escola. E esses diálogos foram realizados após a aprovação e assinatura do Termo de Outorga do projeto. O objetivo era conhecer essas pessoas, que poderiam fazer parte do projeto. Além das pessoas, também desenvolvi uma etnografia preliminar do espaço onde o projeto seria realizado. Ao longo de seis dias percorri as casas dos munduruku e conheci alguns alunos que poderiam contribuir sobremaneira com o desenvolvimento do projeto. Além dos alunos, também conheci algumas lideranças que poderiam colaborar no processo de produção do discurso literário indígena. Também houve diálogo promissor com a gestora da escola, que se mostrou bastante entusiasmada. Apesar de grande parte da comunidade escolar querer participar do projeto, deveria haver um recorte no público alvo, pois a grande quantidade de participantes poderia prejudicar a qualidade das futuras oficinas.

O segundo encontro ocorreu do dia 08 de junho a 15 de junho de 2022. Nessa visita levei parte dos materiais comprados com recurso do projeto, tais com os livros de literatura indígena, um projetor, um notebook e os materiais de expediente necessários para o desenvolvimento do projeto. O encontro contou com a participação voluntária do mestrando em Geografia, pela Universidade Federal de Rondônia, Estélio Lopes Cardoso, e da graduanda em Letras, pela Universidade do Estado do Amazonas, Talita Cardoso Alves. Esses dois voluntários me ajudaram na produção de material audiovisual dessa segunda etapa do projeto<sup>147</sup>. Depois de ter apresentado o projeto, todos foram convidados a participar. Aqueles que aceitaram foram para uma sala escrever um texto sobre sua própria história de vida. A ideia era fazer uma seleção caso o número de interessados ultrapassasse o previsto. Trinta e um alunos e alunas escreveram suas histórias. Resolvi incluir todos que escreveram a história. Posteriormente, solicitei à gestora da escola que convidasse mais dois estudantes do anexo da Escola Ester Cardoso da aldeia Arú. Dois confirmaram participação, uma estudante do 2º Ano do Ensino Médio e um egresso da Escola Ester Cardoso. Interessa notar que essa aluna do 2º Ano é a mesma autora do Ato Enunciativo da Aluna 6 (AEA6). Assim como esta, também há outros participantes do projeto que constam nesta tese como enunciadores da pesquisa.

O terceiro encontro ocorreu do dia 01 ao dia 05 de agosto de 2022, e teve como objetivo a realização da primeira oficina de literatura indígena do projeto. Essa oficina ficou dividida em cinco dias literários, conforme a metodologia que eu desenvolvi para o

---

<sup>147</sup> Esse encontro consta na produção audiovisual de Estélio Cardoso Munduruku, em seu canal, na plataforma do YouTube, e pode ser consultada no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=gnTA3egOUqU>.

delineamento do projeto. Cada dia literário recebeu um nome, de acordo com as atividades e os conteúdos a serem abordados em cada dia literário. Por se tratar de etapas importantes do projeto e por estar assentada na ideia de interculturalidade dialógica, descreverei com mais detalhes as cinco oficinas previstas do projeto *Nos caminhos da literatura indígena*.

O primeiro dia literário ocorreu no dia 01 de agosto de 2022, e recebeu o título: **conhecendo a literatura**. Nesse primeiro dia apresentei os livros de literatura indígena para os estudantes e também disponibilizei o Caderno de Literatura Indígena para os participantes. Logo antes de iniciarmos a abertura da oficina, uma liderança tradicional feminina munduruku e seu esposo já tinham entrado na sala. Fiquei feliz, porque essa liderança estava contente com a minha presença naquele local, conforme ela própria relatou, no momento em que lhe convidei para fazer suas considerações sobre o projeto. Pela manhã, me dediquei mais a explicar sobre a metodologia da oficina. Concluí as atividades da manhã com o anúncio de um possível festival de literatura após o término do projeto.

No turno vespertino, ainda do dia 01 de agosto, iniciamos as atividades às quatorze horas. Abordei, de maneira preliminar, a literatura pariwat (literatura dos não indígenas), a literatura indígena, a literatura munduruku, a literatura de base oral e a literatura escrita. Tentei apresentar exemplo do dia a dia dos munduruku, pois a literatura ocidental é pouco conhecida pelos munduruku. Resolvi trabalhar o conteúdo desse primeiro dia de forma mais teórica, para que os participantes tivessem o mínimo de conhecimento do vasto campo da literatura, de modo geral. Acabei abordando, com mais ênfase, um conceito bastante característico dos estudos literários: o conceito de mimese. Também orientei os participantes a criarem um lema para ser estampado na capa do seu Caderno de Literatura Indígena. Terminamos o dia com uma dinâmica que consistia em um resumo das atividades do dia, que tinha que ser feito por quatro estudantes sorteados.

O segundo dia literário ocorreu em 02 de agosto de 2022 e recebeu o título: **escutando as histórias orais**. Nessa programação, resolvi convidar uma liderança e contador de história do povo munduruku, Francisco Cardoso. A história narrada por Francisco foi a de Karosakaybu e a do Peresoat pu. Ambas as histórias fazem parte da mitologia do povo munduruku. O motivo de eu ter dado preferência para essas histórias foi a necessidade de iniciarmos o projeto discutindo sobre a própria origem do povo munduruku e como nosso povo veio se desenvolvendo ao longo dos tempos. Antes de a narração iniciar, orientei as participantes que anotassem os inúmeros elementos da

história contada: período, pessoas, lugares e nomes que remetessem ao imaginário munduruku. Foi uma manhã muito proveitosa, com a escuta de uma história contada por uma liderança da aldeia. Depois da contação de história, passamos a discutir sobre os elementos da narrativa e como esses elementos podem desencadear uma série de outras narrativas.

No turno vespertino do dia 02 de agosto, passei a apresentar as características da linguagem oral. Tomei como referência a linguagem cotidiana dos munduruku e alguns textos de literatura indígena. Em relação à linguagem do cotidiano, que se manifesta predominantemente de maneira oral, apresentei brevemente a distinção entre a gramática natural da língua e a gramática prescritiva dos manuais de gramática tradicional. É verdade que o conhecimento teórico que os participantes tinham e têm dessas distinções é sobremodo reduzido, entretanto, considerei necessário essas noções gerais e preliminares da língua, já que ela é o principal meio de produção de literatura. Além do desafio de ter que lidar com um conteúdo pouco conhecido pelos participantes munduruku, ainda fui informado, ao final do dia, que a empresa que paga os catraieiros para transportar os estudantes até as escolas não realizou o pagamento dos salários, orientando os funcionários a paralisarem as atividades. Por conta disso, dois participantes informaram que não poderiam mais continuar no projeto. Felizmente, esses dois estudantes que moram muito distante e que precisam da catraia não desistiram. Isto por que eu consegui disponibilizar alguns litros de gasolina para que pudessem continuar se deslocando até a escola.

O terceiro dia literário ocorreu no dia 03 de agosto de 2022 e teve como título: **lendo a literatura indígena**. Nesse dia, cada participante ficou responsável por ler um livro ou um capítulo de livro de literatura indígena. Foi nesse processo que identifiquei a grande dificuldade de leitura dos estudantes munduruku. O que valeu foi a provocação do espírito leitor dos participantes. Depois de uma rodada de leitura, fizemos um lanche e depois liberei os participantes para que pudessem ler um pouco mais os textos, de maneira que pudéssemos continuar a programação da tarde.

No turno vespertino, do dia 03 de agosto, retomei brevemente a história contada por Francisco Cardoso e a comparei a alguns dos textos de literatura indígena. Um dos textos utilizados na comparação foi o livro de Jaime Diakara, intitulado *A origem da constelação da garça*, no qual o autor apresenta uma parte da mitologia de seu povo. Depois de discutirmos alguns aspectos da literatura de outros povos indígenas, passei a orientar os estudantes sobre os caminhos da produção de literatura indígena. Nessa etapa

da oficina, comecei a sair mais do plano da teoria e adentrei mais no plano da prática. Nesse sentido, orientei os participantes a refletirem sobre as anotações da história contada por Francisco Cardoso, pois no outro dia já iniciáramos os primeiros passos para a produção de literatura indígena.

O quarto dia literário ocorreu no dia 04 de agosto de 2022 e teve como título: **observar para escrever**. Por falta de energia, a oficina teve que ser realizada na cantina da escola, um lugar mais ventilado do que a sala de aula. Nesse dia demos início à produção da logomarca do participante, que será estampado na capa do seu Caderno de literatura indígena, e da produção da literatura indígena. Em relação à logomarca, esta consistiu em um desenho construído pelo próprio participante e que deverá representá-lo na capa do seu caderno. Em relação à produção de literatura indígena, esta consistiu no relato na história narrada por Francisco Cardoso. A ideia era observar a vida na aldeia e a história narrada por Francisco. A partir dessa observação e da reflexão mediada por mim, coordenador do projeto, é que os participantes dariam início à produção da literatura, conforme ocorreu no turno da tarde.

No turno vespertino do dia 04 de agosto, iniciamos as atividades às quatorze horas. Nessa etapa demos continuidade à produção da logomarca e da literatura indígena. Ao longo das atividades, ao mesmo tempo que acompanhava os participantes, também fotografava as atividades e fotografava cada participante. A fotografia de cada participante seria estampada em seu Caderno de Literatura Indígena, bem como sua logomarca e sua frase. Também resolvi entrevistar, de maneira especial, um participante, o professor Paulo Gilberto Cardoso, que é um artista. O professor Paulo apresentou um rico material de literatura indígena e também alguns quadros pintados por ele, a respeito da mitologia munduruku. Esse material foi disponibilizado a mim, de maneira que eu me encarregasse de lê-lo e de dar um direcionamento para que ele possa ser publicado. Ao término do dia, apenas dois participantes tinham terminado de escrever a história. O restante ficou de terminar no dia seguinte.

O quinto e último dia literário foi realizado no dia 05 de agosto de 2022 e teve como título: **produzindo literatura indígena**. O dia começou com a continuação da produção do dia anterior. Na medida em que os participantes terminavam de rascunhar e de escrever as histórias, eu disponibilizava o Caderno de Literatura Indígena para que eles pudessem passar à limpo. Também continuei a receber as logomarcas. Depois de ter recebido a maioria das logomarcas e dos Cadernos de Literatura Indígena, resolvi encerrar a Primeira oficina de literatura indígena ainda pela manhã, pois como alguns ainda não

tinham terminado, eu ficaria com eles até terminarem. No encerramento, todos tiveram a oportunidade de se manifestar: alunos, professores e a gestora da escola. O material produzido nessa oficina foi muito significativo e ilustrativo da criatividade dos participantes, e me ajudaram a planejar a segunda oficina de literatura.

O quarto encontro ocorreu do dia 06 a 10 de fevereiro de 2023, e teve como objetivo a realização da segunda oficina de literatura indígena do projeto. Assim como a primeira, essa oficina ficou dividida em cinco dias literários, conforme a metodologia que eu desenvolvi para o delineamento do projeto. Cada dia literário recebeu um nome, de acordo com as atividades e os conteúdos a serem abordados em cada dia literário. Dedicarei uma apresentação mais exaustiva dessa segunda oficina por conta do volume de signos ideológicos estudados, compreendidos e produzidos até essa etapa do projeto.<sup>148</sup>

O primeiro dia literário ocorreu em 06 de fevereiro de 2023, e recebeu o título: **revisitando a literatura indígena**. Nesse primeiro dia apresentei um diagnóstico da primeira oficina. Aproveitei que havia energia para projetar as fotos e os vídeos produzidos. Os participantes ficaram surpresos e atentos ao observarem a si próprios. Também apresentei uma breve produção audiovisual<sup>149</sup> do projeto, cujos participantes figuraram como entrevistados e como protagonistas da própria vida socioliterária. Por vida socioliterária, influenciado pela poética sociológica de Medviédev, quero dizer a interação da vida social com a literatura, interação que é refletida e refratada no interior do horizonte ideológico.

No turno vespertino, cada participante comentou sobre as leituras realizadas desde a primeira oficina. Em seguida orientei a produção de um relato de leitura escrito. Destaco que, a partir da análise do perfil de cada participante realizada ainda na primeira oficina, recomendei uma lista de leitura, com o nome e a obra que deveria ser lida. Para os professores e estudantes que dominavam com mais facilidade a leitura e a escrita, indiquei obras de maior volume, como *Canumã: a travessia* (2019), romance de minha autoria. Para aqueles com dificuldade de leitura e escrita, indiquei obras de menor volume, como *A origem da constelação da garça* (2011), de Jaime Diakara. Ao final do dia, ao receber o Caderno de Literatura Indígena dos participantes, com os relatos de leituras passados à limpo, identifiquei que restavam apenas vinte e quatro participantes interessados em

---

<sup>148</sup> Ressalto que a abordagem sobre o projeto *Nos caminhos da literatura indígena*, nesta tese, fica restrita até a segunda oficina, sobretudo por conta do prazo de entrega da tese à banca julgadora.

<sup>149</sup> Essa produção audiovisual consta no meu canal, no YouTube, e pode ser acessada no endereço eletrônico: < <https://www.youtube.com/watch?v=Cwb28q85MmY&t=286s>>.

continuar no projeto. Uns desistiram por conta de terem ido para o município de Nova Olinda do Norte terminar os estudos no Ensino Médio, outros desistiram por conta de terem ido para a capital Manaus cursar o Ensino Superior. Também houve o caso de um participante que estava realizando um curso técnico no Distrito de Canumã e só poderia participar no último dia. Por algum motivo, este participante acabou não comparecendo no último dia. Conforme a programação, esse dia literário foi encerrado com a discussão sobre o I Festival de Literatura Munduruku.

Os relatos produzidos no primeiro dia foram interessantes, e um que chamou minha atenção foi o de Aline Assan Beleza, da aldeia Kayawé. Doravante, citarei os nomes dos participantes do projeto por estes figurarem como protagonistas da própria criação literária, não havendo, portanto, qualquer prejuízo às suas imagens, pelo contrário, é notável a importância desses criadores de discursividades. Aline Beleza sua leitura de *Canumã: a travessia*: “a noite, sentada na cama, comecei a ler o livro, no começo achei meio chato, confesso, mas logo que entrei no mundo da leitura comecei a gostar da história que ali estava escrito”. Esta jovem munduruku gostou da leitura, principalmente do relacionamento de Raçâp e Nayara. Posteriormente, no terceiro dia literário, quando foi orientada a produzir um conto, Aline escreveu uma história muito interessante intitulada *A gravidez de Thalita*, na qual narra a história de Alex, um personagem que se entrega ao alcoolismo após saber que sua namorada o estava traindo. É uma história parecida com algumas passagens de *Canumã*, e que reflete alguns aspectos da vida do povo munduruku.

O segundo dia literário ocorreu em 07 de fevereiro de 2023, e recebeu o título: **resenhando a literatura indígena**. Resolvi trabalhar com o gênero resenha por ser pouco explorado nas aulas da Escola Ester Cardoso, no entanto oferece a oportunidade de o leitor apresentar sua impressão das leituras que faz. Houve tanto a apresentação oral da resenha quanto a apresentação escrita. Uma dessas resenhas é a de Anderson Mesac Rollin Cardoso, a propósito da leitura do livro *Coisas de Índio* (2006), de Daniel Munduruku. A exposição oral do resenhista foi gravado e seu texto escrito foi escaneado. Segundo Mesac<sup>150</sup>, “o autor deste livro fala que todo mundo dizia que índio é um habitante da selva, da mata, e que parece muito com os animais. Tinha gente que dizia que índio é preguiçoso, traiçoeiro e canibal”. De fato, em relação aos livros que mencionam especificamente os munduruku, a própria literatura produzida no século XIX,

---

<sup>150</sup> Cito este segundo nome, pois é assim que ele é chamado na aldeia Kwatá. Ela é o irmão mais velho do autor do Ato Enunciativo do Aluno 2 (AEA2).



por não indígenas, propagou a ideia de que os munduruku eram canibais, por exemplo, como consta em *Os selvagens* (2004), de Francisco Gomes de Amorim, lançado em 1875, e em *O missionário* (2010), de Inglês de Souza, lançado em 1888. Destaco que essas duas obras também compuseram o acervo do projeto, justamente para que os participantes pudessem comparar as obras no momento oportuno. Ressalto que *Coisas de índio* ainda traz em seu título um signo ideológico bastante criticado, atualmente, pelos próprios povos indígenas, o que acabou por se constituir matéria de discussão depois da apresentação oral da resenha de Mesac. Esclareci que esse termo “índio” vem passando por uma atualização significativa.

No turno vespertino, do dia 07 de fevereiro de 2023, continuei a orientar sobre a leitura crítica do mundo da vida e do mundo da literatura. Em seguida, passei a apresentar algumas técnicas para a produção de um conto. Nessa etapa do dia literário, cada participante foi orientado a contar uma história do seu cotidiano. Uma história que o participante considerasse interessante de ser contada. Mas antes do início das contações, eu mesmo, depois de ter elencado inúmeras signos ideológicos da cultura munduruku, contei uma história para apresentar como exemplo. Foram vinte e quatro histórias contadas, ora tristes, ora engraçadas. A ideia era exercitar a criatividade dos participantes e fazer com que eles perdessem, mais ou menos, a timidez, pois foi observado que eles são muito tímidos diante do público diverso. Essa seção de contação de histórias foi apenas mais um passo para a construção de um conto escrito.

O terceiro dia literário ocorreu em 08 de fevereiro de 2023, e recebeu o título: **escrevendo um conto munduruku**. Pela manhã, realizei uma breve apresentação do conto enquanto gênero textual. Na sequência, iniciei a explicação sobre as fontes a partir das quais os participantes poderiam alimentar sua produção literária. Nesse sentido, orientei aos escritores que utilizassem o período da tarde para ouvirem as histórias contadas em suas aldeias, principalmente, as histórias proferidas pelos mais velhos, com ênfase para elementos que diziam respeito à história do próprio povo munduruku, desde a década de 1990 até os dias atuais. A ideia de abordar a última década do século passado é devido ao fato de os pais e mães dos participantes do projeto estarem vivenciando sua fase inicial da vida adulta, o que, a meu ver, poderia ser um fator de dialogização de lembranças interessantes. No caso de um professor e de uma professora, participantes do projeto, eles próprios estavam vivenciando essa fase, na década de 1990.

O quarto dia literário aconteceu em 09 de fevereiro de 2023, e foi intitulado: **documentando as histórias orais**. Nessa etapa os participantes organizaram os materiais

gravados no dia anterior. Houve a transcrição das histórias documentadas. Essa documentação serviria para fornecer elementos para o aperfeiçoamento da escrita do conto que ainda estava em elaboração. De vez em quando um participante solicitava minha atenção para que eu ouvisse as histórias gravadas. Ainda no período da manhã houve a escrita definitiva do conto no Caderno de Literatura Indígena. Quem fosse terminando ia sendo liberado. A última a terminar foi Vitória Fernanda, que estava grávida de quatro meses, moradora da aldeia Arú.

O conto que Vitória escreveu foi o mais extenso de todos, mas não menos interessante. Sua produção recebeu o título *O cupim que se engerou uma criança*. Meu interesse por uma análise sociológica dos signos ideológicos encadeados por Vitória já começa pelo próprio signo “engerou”, do verbo engerrar. É uma palavra não dicionarizada, entretanto está no repertório lexical da oralidade manifestada naquela região. É uma palavra que é falada não apenas pelos munduruku do Canumã, mas sim por grande parte dos habitantes indígenas e não indígenas daquela região, cabendo aí um levantamento sociolinguístico desse termo para saber de sua recorrência e seus possíveis sentidos na língua do cotidiano munduruku. Poderia se argumentar que é apenas uma forma do verbo gerar, que sofreu variação dialetal, entretanto, estou convencido de que a palavra engerrar ecoa uma singularidade cronotópica mais interessante enquanto linguagem poética. Percebendo que Vitória ainda não tinha terminado de passar à limpo seu conto, pedi a ela que terminasse o texto em casa e entregasse no dia seguinte. Acentuo que Fernanda é autora do Ato Enunciativo da Aluna 6 (AEA6), e que o projeto *Nos caminhos da literatura* indígena é, também, uma resposta a ela. No período vespertino os alunos foram liberados para discutirem sobre a proposta do I Festival de Literatura Munduruku.

O quinto e último dia literário ocorreu em 10 de fevereiro de 2023, e teve com título: **refletindo sobre o futuro da literatura munduruku**. Nesse dia, realizei um breve diagnóstico da oficina e fiz comentários sobre alguns contos que foram produzidos. Na sequência, solicitei que cada participante realizasse um comentário, de aproximadamente um minuto, sobre o que aprendera ao longo da oficina. Cada comentário foi gravado, de maneira audiovisual. O objetivo das gravações era que pudesse compor, posteriormente, pequenas produções audiovisuais, assim como ocorreu com a primeira oficina. Uma das gravações que chamou minha atenção teve como protagonista Joelson Barbosa Guedes, cujo pai tinha me solicitado, no primeiro dia de oficina, que ele entrasse no projeto em lugar de seu irmão, que tinha desistido. Joelson é autor do Ato Enunciativo do Aluno 3 (AEA3), cujo ato enunciativo evocou a necessidade de professores falantes da língua

munduruku e que saibam ensinar. Nesse sentido, o planejamento para a terceira oficina do projeto enfatizará justamente as manifestações socioliterárias dialogizadas na língua munduduruku. Isto é, a leitura e a escrita, para as próximas oficinas, terão como tema principal própria língua munduruku.

Com efeito, desde a primeira oficina, já venho refletindo sobre a importância da língua munduruku, entretanto ainda não era objeto das leituras e produções literárias. Agora passará a ser. Nesse sentido, há significativa literatura munduruku a ser explorada, escrita tanto em munduruku quanto em português. Doravante, portanto, o projeto *Nos caminhos da literatura indígena* deverá responder, de certa forma, às necessidades evidenciadas por Joelson, cujo ato enunciativo é apenas mais um que compõe a unidade discursiva dos munduruku no cronotopo da educação escolar munduruku. Destaco que, entre os munduruku da Terra Indígena Kwatá-Laranjal, já há o projeto Ya'õ Etabêg<sup>151</sup>, que diz respeito especificamente à revitalização da língua munduruku, no entanto, é um projeto no qual Joelson não esteve presente.

**Figura 12** Fotografia do último dia da segunda oficina do projeto *Nos caminhos da literatura indígenas*, em 10 de fevereiro de 2023, às 11h50



**Fonte:** arquivo do pesquisador.

Apenas uma participante ficou ausente na fotografia da figura 11, Thayná do Carmo Anveres. Senti sua falta por conta de seu engajamento na leitura e na produção de

<sup>151</sup> Como o projeto está na etapa de realização de cursos de língua munduruku, foi restringido a participação dos munduruku a um quantitativo de trinta pessoas por turma, havendo uma turma apenas. A maioria dos participantes do curso são professores. Infelizmente, por conta da pandemia de Covid-19, o projeto ficou suspenso por dois anos, tendo reiniciado em dezembro de 2022, na aldeia Laranjal. Nesse período, o encontro foi para retomar e planejar os programas dos projetos, um dos quais é o curso de língua munduruku.

literatura munduruku. Seu conto, intitulado *Dois irmãos*, embora composto de quatro parágrafos, narra a história de dois irmãos que foram possuídos por um espírito ruim. Isso aconteceu depois de ficarem bêbados e de desobedecerem a sua mãe. Na vida real do povo munduruku, é bem verdade que essas possessões acontecem, e o povo acredita mesmo. Se a história aconteceu ou não, isso pouco tem importância para a vida do texto literário enquanto ficção, ocorre é que esse texto literário constitui uma possibilidade de interpretação, de imaginação e de criação da vida vivida. Mergulhando na produção de Thainá, é possível observar seu talento para contar histórias, cabendo, certamente, maiores estímulos éticos, estéticos, literários e técnicos para que ela aperfeiçoe cada vez mais seu talento.

No período da tarde, já tendo terminado as atividades da oficina, fui fazer uma visita até o novo polo de saúde da aldeia Kwatá, localizado a pouco mais de vinte metros da Escola Ester Cardoso. Meu objetivo era conseguir os dados atualizados da população munduruku do Rio Canumã. Chegando lá, escutei os gritos – vindos de uma das salas de atendimento – de uma criança de três anos de idade, aproximadamente. Na frente do polo havia um senhor já idoso, e o motorista da lancha de saúde. A criança estava gritando e vomitando. Logo em seguida saiu da sala de atendimento a Thainá. Daí que eu entendi o motivo de ela ter faltado no último dia da oficina, pois a criança era seu filho, e o ancião era o pai de Thainá, que a acompanhava.

A principal produção dessa segunda oficina foram os vinte e quatro contos escritos, todos com potencial para serem publicados. Isso quer dizer que são histórias interessantes, que possuem introdução, complicação, clímax, desfecho, personagens, tempo e espaço. É verdade que os textos precisam passar por uma, duas, três ou mais revisões para que chegue à apreciação de editoras, pois a ideia é publicar, pelo menos, uma coletânea de contos munduruku, cujos autores são os próprios munduruku da Terra Indígena Kwatá-Laranjal. A matéria prima da literatura indígena esses jovens contadores de histórias têm, falta a eles o diálogo com as diversas técnicas de escrita para que eles possam propor sua própria literatura para o seu povo e para o mundo. Com efeito, como já escreveu Hugo Franck Cardoso, o participante do projeto com a letra mais bonita: “a literatura é a inspiração que traz novos caminhos para o conhecimento da vida”. Este enunciado é uma epígrafe que consta no Caderno de Literatura Indígena de Hugo Franck. É bem esse o espírito da literatura comprometida com a vida e com o outro, de modo geral. E aqui faço referência tanto à criação literária quanto à leitura dessa criação.

As tonalidades poéticas sentidas nas leituras dos contos dos participantes são evidentes, sobretudo para aqueles que compartilham de seu mesmo cronotopo axiológico, como é o meu caso. Observo que esses enunciados literários têm um sentido histórico e social, nesse caso, inscritos na contemporaneidade do autor e do leitor, pois o primeiro leitor subentendido dessas criações literárias é o próprio coordenador do projeto. E é orientado por esse cronotopo axiológico da contemporaneidade que analiso os contos produzidos pelos participantes do projeto, contos que passam a ganhar vida na realidade socioliterária.

A respeito dessa abordagem que prioriza o horizonte valorativo da criação literária, a teoria da avaliação social delineada por Pável Medviédév (2012)<sup>152</sup> constitui uma perspectiva promissora para o entendimento da literatura indígena. Segundo Medviédév (2012, p. 184), “iremos chamar de avaliação social justamente essa atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude do seu sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora”. Medviédév está se referindo tanto ao enunciado do cotidiano quanto ao enunciado poético. É à luz desse entendimento que respondo ao cronotopo da literatura indígena, cujos valores, em especial seus valores estéticos, ainda têm muito a ser explorados, ora pelo cronotopo escolar ora pelo cronotopo acadêmico. Medviédév invoca esse conceito de avaliação social em reação a uma abordagem descompromissada com o conteúdo axiológico do material literário. Um exemplo dessa abordagem descompromissada é a priorização da leitura das obras literárias sem levar em consideração os centros de valores, os cronotopos e os horizontes ideológicos do material literário. Em grande medida, a maneira como a academia compreende a literatura ainda traz uma tonalidade prescritiva e estigmatizadora. Isto é, se determinada literatura não se enquadrar na métrica analítica de determinado leitor – me refiro especificamente ao teórico e crítico da literatura –, isso não é literatura ou não é boa literatura, enfim.

Acredito que essa abordagem prescritiva e estigmatizadora da literatura é um dos fatores que contribui para que a literatura esteja em perigo. É um dos fatores que afasta a literatura dos centros de valores historicamente estigmatizados. É um dos fatores que nega aos povos indígenas e aos povos afro-brasileiros o direito à literatura. Vale deixar claro que não estou dizendo que a literatura é estigmatizadora, mas sim a leitura e a interpretação que se faz dessa literatura. Por exemplo, um indígena wapichana, taurepang

---

<sup>152</sup> Volóchinov (2018 e 2019) também compartilha desse mesmo conceito (ou teoria) em suas análises sociológicas do enunciado.

ou macuxi, que tem Makunaimã como divindade ancestral, pode ler o clássico *Macunaíma*, de Mário de Andrade, e não ter a mesma impressão do que a maioria dos livros didáticos considera como a interpretação correta, e essa interpretação correta está baseada nas impressões dos estudiosos da literatura, quase sempre negligenciando os centros de valores indígenas.

Por exemplo, em uma live<sup>153</sup> do dia 30 de junho de 2021, Aretha Sadick (artista negra), Cristino Wapichana (escritor indígena), Jaider Esbell Macuxi (escritor e artista indígena) e Deborah Goldemberg (antropóloga e escritora), discutem a pertinência da obra *Macunaíma* após quase cem anos de sua primeira publicação. É possível depreender nas falas de Jaider Esbell e de Cristino Wapichana a orientação para uma leitura mais atualizada de *Macunaíma*, principalmente com ênfase para as vozes dos próprios indígenas que têm Makunaimã como deus ancestral. A mediadora, Deborah Goldemberg, chega até a considerar que Jaider Esbell e Cristino Wapichana são, de certa forma, condescendentes com *Macunaíma*, isso porque já há, no Brasil, ainda que de maneira tímida, análises sociológicas que vêm questionando a pertinência dessa obra enquanto síntese da identidade brasileira, como o faz Francisco Foot Hardman, em seu artigo intitulado *Matem o Mito*<sup>154</sup>, a partir do qual Debora Goldemberg ampliou a discussão sobre a pertinência de *Macunaíma* na atualidade. Um dos questionamentos mais contundentes que essa discussão provocou e vem provocando é: por que Mário de Andrade não foi perguntar diretamente para os taurepang, para os wapichana e para os macuxi quem era Makunaimã? Cristino Wapichana chega a afirmar que “é uma história muito racista” (11m56s), mas que compreende levando em consideração o tempo histórico. É claro que os escritores indígenas não deixam de reconhecer a importância de Mário de Andrade e de Theodor Koch-Grünberg, pois foi este quem documentou as histórias de Makunaimã. Ocorre que agora os escritores indígenas estão respondendo a Mário a partir do próprio centro de valor indígena.

Dediquei essa breve consideração sobre *Macunaíma* (2012) por conta de o conteúdo a respeito de povos indígenas, estudado nas escolas do Brasil, entrarem na pauta dos estudos de literatura, também, pela obra de Mário de Andrade. E quando o centro de valor indígena é abordado, o é de maneira estigmatizante. A meu ver, um dos principais enunciados estigmatizadores da vida indígena é “Ai! que preguiça”, inscrito logo no

---

<sup>153</sup> Fonte da live: <<https://www.youtube.com/watch?v=Doexb5FhOEA&list=PPSV>>. Acesso em: 09 mar 2023.

<sup>154</sup> Fonte do artigo: <<https://www.estadao.com.br/alias/matem-o-mito/>>. Acesso em: 09 mar 2023.

terceiro parágrafo da obra, e relacionado sobretudo à voz social indígena. Talvez esse seja o enunciado mais veiculado de Macunaíma, que encontra poderosa plataforma de propagação nos próprios livros didáticos distribuídos para as escolas, incluindo as escolas indígenas, muitas das quais, por falta de materiais didáticos compatíveis com a educação escolar indígena de cada povo, acabam adotando os livros didáticos não indígenas. Por exemplo, em uma de minhas visitas à biblioteca da escola, encontrei o livro intitulado *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016), voltado para o 3º Ano do Ensino Médio, cuja estrutura e grande parte do conteúdo é interessante, entretanto, ao situar *Macunaíma*, afirma:

*Macunaíma* é a obra mais conhecida de Mário de Andrade. Para escrevê-la, o autor se baseou na obra etnográfica *Vom Roraima zum Orinoco*, do pesquisador alemão Koch-Grünberg, que, no período de 1911 a 1913, havia recolhido a **lenda** de Macunaíma entre os índios taulipangues e arecunás da Amazônia brasileira e venezuelana.

O que chamou a atenção de Mário de Andrade foi o fato de o herói lendário não ser propriamente um herói no sentido tradicional, mas um anti-herói, já que Macunaíma, de acordo com a **lenda**, era preguiçoso, mentiroso, covarde, manhoso e sensual. Para Mário, *Macunaíma* podia ser visto como o próprio retrato do brasileiro ou dos povos americanos em geral, que, segundo ele, eram povos “sem nenhum caráter”.

À **lenda**<sup>155</sup> de Macunaíma original, Mário de Andrade acrescentou várias lendas brasileiras [...] (CEREJA, DIAS VIANA; DAMIEN, 2016, p. 66).

Por três vezes os autores do livro didático se referem à história de Makunaimã como lenda, muito semelhante ao tratamento dado pelo SIL às histórias de origem do povo munduruku. Tratar as narrativas de origem dos povos indígenas do Brasil como lenda é reproduzir as relações dialógicas estigmatizantes que historicamente contribuíram para a extinção de inúmeros povos e de inúmeras línguas indígenas. Outro livro didático encontrado na biblioteca da Escola Ester Cardoso foi *Língua portuguesa: linguagem e interação* (2016), de Carlos Emílio Faraco. Essa obra aborda *Macunaíma* sob o mesmo ponto de vista estigmatizante, fazendo referência à história de Makunaimã como lenda (p. 62-64). E assim esses signos ideológicos estigmatizantes vão se espargindo no discurso e, portanto, na vida do povo brasileiro. É contra esses e outros discursos estigmatizantes que a literatura indígena tem procurado reagir.

O discurso desses livros didáticos reflete e refrata um centro de valor acadêmico, pois é a academia que orienta as interpretações dos textos literários que chegam às escolas do Brasil. É nesse sentido que Tzvetan Todorov (2009, p. 27) afirma, em grande medida, que “na escola não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os

---

<sup>155</sup> Grifos do autor.

críticos”. No caso da escola indígena, sequer há o contato com obras literárias, como já demonstramos. E não há esse contato porque os cursos de graduação pelos quais os professores e professoras foram formados não ofereceram e não oferecem sequer a literatura indígena como matéria de discussão. Isto é, a própria universidade negligencia a existência da literatura indígena e sua importância para a promoção dos conhecimentos indígenas.

#### **4.4. A literatura indígena na universidade**

Esta seção é dedicada a discutir a literatura indígena na universidade por haver uma relação muito significativa entre o currículo de linguagens da educação escolar munduruku e a formação dos professores que atuam nesse currículo. Farei essa discussão com base na minha experiência nos cursos de formação de professores munduruku, tanto pela UEA quanto pela UFAM. Essa relação entre a literatura indígena e a formação de professores também pode ser verificada nos cursos de Letras, de modo geral, o que também farei a partir apenas dos cursos de Letras-Língua Portuguesa da UEA e da UFAM, pois esses cursos também precisam responder à literatura indígena, principalmente porque orientam as relações dialógicas entre as vozes indígenas e as vozes não indígenas. Isto é, se a universidade não conhece ou não reconhece a importância da literatura indígena, as relações dialógicas estigmatizantes continuam a se perpetuar, se a universidade reconhece a importância dessa literatura, as relações dialógicas emancipatórias tendem a se ampliar, havendo, portanto, uma interculturalidade dialógica emancipatória, no qual todos os centros de valores são afirmados e respeitados.

Como já demonstrei na *seção 2.2* desta tese, cerca de quarenta docentes munduruku foram formados em Pedagogia Intercultural, pela UEA, e quarenta e cinco munduruku foram formados em Licenciatura em Educação Escolar Indígena, pela UFAM, totalizando oitenta e cinco professores. A maioria desses professores já atuam nas escolas indígenas munduruku, ora escolas municipais, ora escolas estaduais. Em relação a esse curso de Pedagogia Intercultural<sup>156</sup>, dos vinte livros que foram produzidos, nas mais variadas áreas, nenhum abordou a literatura indígena, nem mesmo mencionou o termo literatura indígena. Desses livros, o que mais se aproxima do conteúdo de literatura indígena é *Pedagogia Intercultural* (2013), volume 10, no qual há um capítulo de quatro

---

<sup>156</sup> Em cada módulo do curso, os professores formadores elaboravam um livro ou um capítulo de sua respectiva disciplina. Depois os professores assistentes levavam esses livros impressos para cada município. Havia casos de os livros serem enviados como encomenda também. Em 2013 fui estagiário desse curso e reuni todos os livros em PDF. Quando sobrava um tempo, no estágio, lia principalmente os livros da área de humanas e de linguagens. Nessa época eu já estava escrevendo textos preliminares de literatura indígena.



páginas intitulado *Línguas, artes e culturas na Amazônia*, de Maria Rutimar de Jesus Belizário. Nesse capítulo, Maria Rutimar apenas menciona, no quinto parágrafo, a Lei 11.645/2008, mas não dá indicação de fontes discursivas a partir das quais os conhecimentos indígenas podem ser observados, apreciados e ressignificados. Além disso, o capítulo é composto de três páginas de texto explicativo e uma página de referências. Uma dessas referências é um livro intitulado *A metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras*, de Wilga Rivers, que nada tem a ver com a orientação temática do capítulo e que sequer é mencionada no corpo do texto. A descrição dessa produção do material didático do curso é para evidenciar a negligência com uma temática que considero fundamental nos cursos de pedagogia intercultural indígena: a literatura indígena. Tal negligência acabou sendo reproduzida pelos próprios professores indígenas, os quais têm dificuldades em trabalhar com literatura indígena em sala de aula.

Quanto à Licenciatura em Educação Escolar Indígena, da UFAM, o Projeto Político Curricular do curso sequer menciona a literatura indígena, embora a literatura indígena, no período de realização desse curso, já tivesse em ascensão, sobretudo amparado pela Lei 11.645, de 2008, lei que o PPC não considera. Houve sim seis disciplinas voltadas para o ensino da língua munduruku: Introdução à Língua Indígena; Língua Indígena I, Língua Indígena II; Língua Indígena III; Língua Indígena IV; Línguas em Contato: Português e Língua Indígena. Entretanto, a perspectiva epistemológica que orientava essas disciplinas era estruturalista e incompatível com uma educação dialógica e emancipatória. Por exemplo, as disciplinas de Língua Indígena I, II e III abordaram a fonética, a morfologia e a sintaxe. Língua indígena IV foi a única que tratou da “literatura oral. Controvérsias sobre literatura oral. Gêneros orais na cultura cabocla e indígena da Amazônia: mitos, cantos, lendas, provérbios, adivinhações, formas rituais, canções, discursos habituais, etc. A narratologia” (PPC, p. 47). O termo “narratologia” é um signo ideológico característico do estruturalismo e dos formalistas russos, perspectivas que muito contribuíram para a aplicação do conhecimento linguístico e literário do mundo, mas que atualmente foram atualizadas e até substituídas por perspectivas mais interacionistas e promissoras para os povos indígenas, como é o caso, a meu ver, da perspectiva dialógica. Enfim, o curso não abordou a literatura indígena. Se o curso não aborda a literatura indígena, o direito a essa literatura acaba sendo negado pela própria instituição que deveria afirmar e promover a literatura. A universidade não pode negligenciar a literatura indígena, pois agora ela passa a ser uma grande aliada da

educação escolar indígena e, de maneira mais específica, do currículo de linguagens da educação escolar munduruku.

A literatura indígena é promissora não apenas para os cursos de formação de professores indígenas, mas também para a formação do próprio povo brasileiro, de modo geral. É nesse sentido que destaco mais dois cursos de formação de professores, o Curso de Letras-Língua Portuguesa da UEA e o Curso de Letras-Língua e Literatura Portuguesa da UFAM. Daquele eu fui aluno de graduação, de 2011 a 2014, deste fui professor substituto, de 2018 a 2020.

Quando fui aluno do curso de Letras da UEA, na Escola Normal Superior (ENS), o mais perto que cheguei da literatura indígena foi a experiência que tive na disciplina de Literatura Amazonense. Aprendi bastante nessa disciplina, inclusive foi nela que passei a ter contato com o livro *Antes o mundo não existia* (2021), de Firmiano Arantes Lana e Luiz Gomes Lana, do povo dessana. Entretanto, eram leituras breves que fazíamos. O professor da disciplina era Allison Leão, referência em estudos de literatura do Amazonas, para quem cheguei a entregar duas cópias de livro, uma das quais era do livro *Aypapayũ'ũm'ũm ekawẽn: Estórias dos Antigos Munduruku*, volume 1. A outra cópia provavelmente foi do livro *Os selvagens*, de Francisco Gomes de Amorim. Foi nessa disciplina que pude ter contato, pela primeira vez, com as discussões sobre a temática da literatura indígena. Talvez essa disciplina tenha contribuído para provocar meu espírito de escritor. Enfim, não havia nem literatura indígena nem afro-brasileira nem literatura africana de língua portuguesa.

Em relação à literatura africana de língua portuguesa, esta sim passou a fazer parte, felizmente, do currículo atual do Curso de Letras da Escola Normal Superior (UEA), com o título Literaturas Africanas de Língua Oficial Portuguesa<sup>157</sup>, mas a literatura indígena continuou invisibilizada. Entretanto ela existe, e a universidade não pode fazer de conta que ela não existe: é urgente que a literatura indígena entre como disciplina nos cursos de Letras da UEA. A disciplina de Literaturas Africanas de Língua Oficial Portuguesa entrou no currículo de Letras em sua última reformulação, aprovada pela Resolução Nº 08/2021, do Conselho Universitário, resolução que considerou, inclusive, a Lei 11.645/2008. Certamente alguém defendeu a inserção dessa disciplina no Curso de Letras da Escola Normal Superior, mas certamente não houve quem defendesse a disciplina de literatura indígena no mesmo curso. Destaco que o Curso de Letras do Centro de Estudos

---

<sup>157</sup> Informação disponível em: <<https://cursos1.uea.edu.br/index.php?dest=view&mode=curriculo>>. Acesso em: 14 mar 2023.

Superiores de Parintins (CESP-UEA) passou a ter como disciplina obrigatória, em seu currículo, Literatura Indígena, conforme Resolução Nº 09/2022<sup>158</sup>. Isso por que houve quem reconhecesse e defendesse a importância dessa temática para a universidade e para a sociedade. E aqui é válido reconhecer o pioneirismo do CESP e o protagonismo da professora Delma Sicsú, importante estudiosa de literatura indígena, que defendeu sua tese de doutorado em 28 de abril de 2023, intitulada *Narrativas de escritores indígenas amazonenses: modos de ver, modos de pensar*. A conquista dessa disciplina de Literatura Indígena deve servir de exemplo para as outras unidades da UEA.

A respeito do Curso de Letras-Língua e Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras da UFAM, em seu Projeto Pedagógico do Curso, de 2010, também não há menção à literatura indígena, nem à Lei 11.645/2008. A disciplina que mais se aproxima do estudo das culturas indígenas é Introdução ao Estudo das Línguas Indígenas. É, certamente, uma disciplina muito importante, entretanto em sua ementa, como o próprio título sugere, a ênfase é dada a uma abordagem estrutural da língua, principalmente a seus sistemas de classificação. É, de fato, uma introdução aos estudos das línguas indígenas. É justo reconhecer que esse Curso de Letras da UFAM já deu um passo interessante para o estudo das discursividades indígenas com essa disciplina. No entanto, considero que a literatura indígena também traria grande contribuição para o curso, sobretudo porque sua construção e proposta discursiva ecoa com mais facilidade na sociedade. Isso por conta de grande parte da literatura indígena ser escrita em português, o que facilita o diálogo entre os leitores e o escritor indígena, este entendido como um centro de valor que reflete e refrata seu cronotopo cultural.

Quando fui professor substituto da Faculdade de Letras, por duas vezes ministrei a disciplina de Introdução aos Estudos das Línguas Indígenas. Em metade da disciplina segui a ementa, abordando aspectos classificatórios das línguas indígenas, com ênfase para a língua munduruku, depois passei a orientar leituras sobre a literatura indígena. A meu ver, pareceu ser mais interessante, pois havia mais envolvimento dos estudantes. Ao mesmo tempo que eles conseguiam ler as histórias em português, eles também investigavam certos termos em línguas indígenas que o próprio texto escrito em português trazia. Isso estimulava o leitor e a leitora a procurar entender o motivo de o escritor indígena utilizar determinado termo. Nessa procura, eles acabavam se interessando por

---

<sup>158</sup> Esta resolução, publicada em 07 de fevereiro de 2022, está disponível no endereço eletrônico: <<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16780#/p:62/e:16780?find=literatura%20ind%C3%ADgena>>. Acesso em: 14 mar 2023.

outras palavras e enunciados mais extensos, escritos e pronunciados em línguas indígenas. Daí que considero necessária a literatura indígena nos cursos de Letras da UFAM e em outros cursos também, porque essa temática pode ser apreciada em História, em Geografia, em Filosofia, em Antropologia, em Sociologia, em Direito. A propósito do Direito, há uma relação de grande importância entre os direitos humanos e literatura indígena que merece uma reflexão.

#### **4.5. O direito à literatura indígena**

O título desta seção é uma paráfrase do famoso texto de Antônio Cândido, intitulado *O direito à literatura* (2012), proferido, inicialmente, como palestra, em 1988. Essa reflexão é de grande contribuição para os estudos da literatura indígena, sobretudo porque a definição de literatura que Antonio Candido apresenta está em consonância com uma percepção mais empática, inclusiva e dialógica de literatura. Assim, nas palavras do grande crítico literário brasileiro (p. 18):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Candido parte dessa definição de literatura para responder a uma pergunta que ele próprio formula: será que a literatura pode ser considerada um bem incompressível? O crítico retoma o conceito de bem incompressível do sociólogo francês Louis-Joseph Lebret, conceito que está relacionado aos direitos humanos e é concebido, por Candido, como aquele bem que não pode ser negado a qualquer pessoa, isto é, um bem imprescindível à própria existência humana. É verdade, a meu ver, que o teórico da literatura brasileiro está pensando no horizonte do acesso à leitura da literatura, o que já é um grande desafio para a sociedade brasileira. Para além disso, o direcionamento desta tese tem como horizonte não apenas a leitura, mas a própria criatividade de fazer literatura, isto é, o compreender e o fazer literário. E esse direcionamento, como já afirmei, é uma resposta às necessidades de todos os enunciadores do currículo de linguagens da educação escolar munduruku. Tal resposta tem como interlocutor, também, o povo munduruku e o povo brasileiro, de modo geral, pois a literatura indígena é um movimento de persuasão ao diálogo empático com os outros centros de valores. Não estou dizendo que a literatura indígena se resume a estabelecer esse tipo de diálogo, o que poderia limitar a complexidade do discurso literário. O que deve ficar claro é que a

literatura indígena pode ser tudo, nem tudo, e também pode ser nada, a depender do centro de valor de onde surge o ponto de vista.

Aqui vale destacar uma pergunta muito interessante formulada por Todorov (2009, p. 73), ao refletir sobre a condição de a literatura estar em perigo: o que pode a literatura? A resposta de Todorov a essa pergunta é tão interessante quanto a definição de literatura de Candido. Como exemplo, o teórico búlgaro recorre ao caso de John Stuart Mill, um dos maiores filósofos do século XIX, que sofria de depressão e foi curado pela literatura, mais precisamente pelos poemas de Wordsworth<sup>159</sup>. A respeito dessa enfermidade que assolou Stuart Mill, nunca se documentou tantos casos de depressão entre povos indígenas do que no século XXI, havendo, inclusive, inúmeros casos de suicídio. No Brasil, a taxa de suicídio entre indígenas é quatro vezes maior do que a taxa de suicídio entre não indígenas<sup>160</sup>. Entre os munduruku da Terra Indígena Kwatá-Laranjal, há, cada vez mais, relatos de jovens sofrendo de depressão. E se a literatura tiver o mesmo poder de cura entre os indígenas como teve com Stuart Mill? E se a literatura fosse a única alternativa para um jovem ou uma jovem viver uma vida menos dolorosa? E se a literatura for a única alternativa de o povo munduruku alcançar a emancipação no cronotopo da interculturalidade?

Para ilustrar a relação entre as ideias de Candido e as de Todorov, recorro a um enunciado produzido por Anderson Mesac Rollin Cardoso, no âmbito da primeira oficina do projeto *Nos caminhos da literatura indígena*. Ao ser orientado a criar uma epígrafe para o seu Caderno de Literatura Indígena, em agosto de 2022, Mesac, como é chamado na aldeia Kwatá, elaborou o seguinte enunciado: “a literatura indígena é uma fonte de conhecimento que é capaz de te levar a qualquer vida e a qualquer morte”. Mesac<sup>161</sup> é o irmão mais velho do autor do Ato Enunciativo do Aluno 2 (AEA2). Para entender esse enunciado, considero oportuno recorrer a um grande pensador do século XVI, Michel de Montaigne, que, ao tratar da filosofia, propôs uma reflexão muito semelhante ao que Mesac apresenta em seu enunciado: a reflexão sobre a própria morte. Segundo o filósofo e ensaísta francês (2016, p. 110) “meditar sobre a morte é meditar sobre a liberdade. Não há nenhum mal na vida para aquele que entendeu bem que a privação da vida não é um

---

<sup>159</sup> William Wordsworth (1770-1850) foi um poeta romântico inglês.

<sup>160</sup> Fonte: <<https://scielosp.org/pdf/rpsp/2020.v44/e58/pt>>. Acesso em: 16 mar 2023.

<sup>161</sup> Embora tenha feito a entrevista com Mesac, que no segundo semestre de 2021 estava no 9º Ano do Ensino Fundamental, não o inseri como enunciador da tese por conta de já ter que inserir uma entrevista com um irmão seu. A ideia era contemplar enunciadores de famílias diferentes. Destaco que a entrevista com Mesac apontou para a mesma necessidade indicada pelo enunciador de AEA2: a promoção da leitura.

mal. O saber morrer nos liberta de toda a sujeição e coerção”. Certamente Mesac não teve contato com as ideias de Montaigne, no entanto faz parte de um povo que, historicamente, é considerado um dos mais aguerridos da Amazônia, cuja escrita ancestral era gravada, de forma permanente, no corpo do guerreiro e da guerreira munduruku, para os quais morrer na guerra era uma grande honra.

Destaco que esse processo de escrituração no corpo munduruku iniciava aos oito anos e terminava aos vinte, conforme já documentou Antônio Tocantins (1877, 114-115), e havia uma relação direta com Karosakaybu. Portanto, as pinturas fundidas no corpo do munduruku não eram apenas ornamentos superficiais do corpo, mas caracterizava uma estética ligada diretamente ao divino. Essa escrita era uma herança sagrada que dava forças ao guerreiro munduruku, para quem a morte deveria constituir um momento de glória e uma passagem para outra vida: a vida do espírito *biôgbuk* no grande campo onde os munduruku viveriam sua imortalidade. Com efeito, é interessante destacar a observação realizada por Robert Murphy (1958, p. 23-25), sobre a não preocupação dos munduruku com a imortalidade do espírito, pois a preocupação maior era com o aqui e com o agora. Esse agora pensado por um munduruku ancestral, que viveu no tempo de Montaigne, ou mesmo no tempo de Tocantins, era o agora marcado pela escrituração do corpo, símbolo de força.

No século XXI, a escrita munduruku – antes inscrita no próprio corpo munduruku, de maneira permanente – agora, de maneira ressignificada, passa a ser inscrita nas páginas dos livros. E essa escrituração também é símbolo de força, pois é uma espiritualidade que sai do corpo do munduruku para habitar nos corpos dos livros, de maneira que cada palavra, cada signo ideológico enunciado por um munduruku, está em relação dialógica ativa com os espíritos dos ancestrais. Portanto, a escrita munduruku da atualidade é uma maneira de o povo manter vivo o diálogo com os espíritos dos ancestrais munduruku, um diálogo que foi estigmatizado e negado, durante séculos, pela violência do discurso religioso cristão. O direito a esse diálogo vem sendo reestabelecido, sobretudo em virtude da luta dos povos indígenas do Brasil, que tornou possível diversos caminhos para o exercício da liberdade, inclusive o caminho da literatura indígena, uma das armas mais necessárias dos povos indígenas e dos munduruku da contemporaneidade.

Retomando o enunciado de Mesac – depois de ter escrutinado seu enunciado e suas relações dialógicas com a história de seus ancestrais, amparado por reflexões filosóficas e literárias –, passo a estabelecer relação dialógica com outro enunciado seu, proferido em uma breve entrevista do dia 22 de março de 2023, por ocasião da terceira

oficina de literatura indígena, do projeto Nos Caminhos da Literatura Indígena. Estimulado a explicar o que queria dizer o enunciado: “a literatura indígena é uma fonte de conhecimento que é capaz de te levar a qualquer vida e a qualquer morte”, o jovem munduruku argumentou:

eu fiz isso porque a literatura, ela nunca tem fim, ela nunca acaba, ela sempre dá continuidade. E te leva a qualquer vida porque ela vai se espalhando por nós. Desde pequeno a gente tem que começar a produzir o nosso texto. E a qualquer morte porque quando a gente morrer [...] tudo que a gente está fazendo agora [...] quando for lá para a frente, outras pessoas vão ler, e eu acho que aí vai ter muita admiração<sup>162</sup>.

O signo ideológico “admiração” proferido por Mesac pode ser entendido de inúmeras maneiras. A meu ver, ter a admiração de alguém, para o jovem munduruku, é despertar o interesse e o respeito de seus futuros interlocutores, sejam eles do presente ou do futuro. A voz social desse enunciado invoca as necessidades de todos os enunciadore desta tese. E aqui destaco especialmente a necessidade enunciada no Ato Enunciativo da Gestora (AEG), quando afirma que há necessidade de pedagogo, merendeira, secretário, além de mais professores conscientes de que precisam atualizar constantemente seus conhecimentos. Para essa atualização do conhecimento, é imprescindível a prática da leitura e da escrita. Essa atualização é reivindicada, não apenas pela gestora, mas por todos os centros de valores desta tese, inclusive pelos próprios professores, quando expressam a necessidade de uma formação continuada.

Não se pode negar o fato de que qualquer formação, sobretudo no cronotopo educacional, seja para crianças seja para adultos, a leitura e a escrita estarão sempre presentes no processo de atualização do conhecimento. E um dos fenômenos mais promissores que vem contribuindo com esse processo em favor dos povos indígenas é a literatura indígena, fonte de conhecimento capaz de levar o leitor a experimentar inúmeras maneiras de viver, de imaginar, de criar, de sonhar, de construir suas verdades, de questionar outras, enfim, de dialogar com os mundos, sejam eles dos humanos ou de não humanos. É pensando nessas potencialidades da literatura que a entendo como um bem incompressível, conforme proposta de Antonio Candido. Pois, a leitura e a escrita, assim como a literatura indígena, atualmente, é um bem imprescindível de sobrevivência, de resistência, de re-existência, e de afirmação nos povos indígenas no grande cronotopo da

---

<sup>162</sup> O que me motivou a realizar essa entrevista – com certa urgência, é verdade – foi a escrita desta seção específica. Quando estava em seu quarto parágrafo, tive que interromper sua escrita para realizar a terceira oficina do projeto Nos Caminhos da Literatura Indígena, ocorrida nos dias 20, 21, 22 e 23 de março de 2023, na aldeia Kwatá. Daí que acabei aproveitando a ocasião para fazer uma entrevista com Mesac a respeito de sua epígrafe do Caderno de Literatura Indígena, criado na primeira oficina de literatura indígena.

interculturalidade. É bem verdade que o direito a essa literatura está apenas começando a ser exercido pelos povos indígenas, cujas vozes sociais promovem, cada vez mais, a ascensão da literatura indígena.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde minha adolescência venho ouvindo e respondendo às vozes do povo munduruku. No ensino médio, compus músicas e escrevi um pequeno dicionário de língua munduruku, com apoio da minha avó Ester Cardoso, que, em março de 2023, completou 104 anos. Na graduação, tentei compreender as vozes dos professores munduruku em formação, vozes relacionadas ao discurso de revitalização da língua ancestral. No mestrado, desenvolvi pesquisa sobre as últimas falantes da língua munduruku do Amazonas, com o objetivo de ressignificar essas vozes nos vários campos da ação comunicativa. No doutorado, realizei pesquisa na Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso, procurando respostas para o seguinte problema: como tornar o currículo de linguagens da educação escolar munduruku compatível com a ideia de uma educação escolar indígena intercultural que atenda às necessidades e interesses do povo munduruku?

Ao longo dessa jornada acadêmica, tive contato com inúmeros métodos e teorias, principalmente aquelas relacionadas aos estudos da linguagem. Minha vida enquanto munduruku, meu trânsito constante entre as aldeias munduruku e a cidade, entre o pensamento ocidental e o pensamento indígena, influenciaram sobretudo a adoção do método utilizado nesta tese: o método dialógico, a partir do qual pude aprimorar minha percepção para responder às necessidades e aos interesses do povo munduruku. Como já destaquei, logo na *Introdução*, o método não é apenas uma ferramenta de análise de dados, mas uma maneira de viver, de interpretar e de responder à vida vivida. Portanto, a experiência com a vida munduruku me levou a encontrar um método compatível para explicar essa vida. Isto é, não foi o método que me direcionou para a pesquisa da vida munduruku, foi a vida que me conduziu ao método. Foi esse movimento que tentei deixar claro ao longo da tese.

Por exemplo, no primeiro capítulo da tese, intitulado *A imaginação dialógica*, apresentei o método em relação com minha própria vida e com a vida dos povos indígenas, em especial a vida do povo munduruku. É a partir daí que começo a mobilizar os principais conceitos do método dialógico, tais como: vozes sociais, signo ideológico, ato responsivo, ato enunciativo, relações dialógicas, centros de valores, inacabamento, cronotopo. Esses conceitos me ajudaram, também, a ler as pesquisas que já tinham sido realizadas com os munduruku, a partir das quais pude compreender com mais detalhes o problema enfrentado na educação escolar do povo. Foi escrevendo esse primeiro capítulo

que pude refletir, preliminarmente, sobre um dos conceitos principais desta tese: o conceito de interculturalidade, concebido à luz da ideia de cronotopo intercultural, a partir do qual situei alguns outros cronotopos. Tendo delineado os cronotopos, apresentei o *corpus*, composto por dezessete atos enunciativos. O que fiz, na verdade, foi narrar a organização do próprio método, conforme as necessidades sugeridas no problema da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado *Educação munduruku e educação escolar munduruku*, apresentei as características desses dois tipos de educação, desde os registros dos primeiros contatos dos munduruku com os europeus até a atualidade. Ressalto que a educação munduruku é uma realidade que começa com o início do povo munduruku. Desde esse momento até os primeiros registros, realizado em escrita ocidental, não há como descrever com exatidão a educação dos ancestrais munduruku, daí que tive que me valer dos registros escritos, de autoria predominante de não indígenas. O que fiz foi descrever em detalhes a educação munduruku da atualidade, que é substancialmente diferente da educação de duas décadas atrás. Há muito mais registros da educação escolar indígena, recentemente estabelecida entre os munduruku. Atualmente, a educação escolar indígena tem um papel imprescindível na vida dos munduruku, embora com todos os problemas que foram apontados ao longo da pesquisa, tanto problemas nas abordagens epistemológicas dos documentos oficiais quanto problemas com a estrutura física e de pessoal da escola indígena. Em relação a esses problemas, há uma série de atitudes sendo tomadas pelas comunidades a fim solucioná-los, atitudes como: solicitação de uma nova escola; construção do Projeto Político Pedagógico; solicitação de maior contingente de servidores; proposição de projetos sociais etc.

Ainda no segundo capítulo, identifiquei três tipos de interculturalidade que estão sendo manifestadas no discurso dos documentos oficiais da educação escolar indígena, principalmente nas Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio/SEDUC/AM e no Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso: a interculturalidade funcional, a interculturalidade relacional e a interculturalidade crítica. Esta última é a que mais contribuiu para uma educação questionadora dos processos de dominação que estigmatizaram os povos indígenas durante séculos. Uma das principais características da interculturalidade crítica – cujos sentidos são alimentados pelas atualizações das perspectivas decoloniais – é a crítica, sobretudo, às colonialidades, ao pensamento ocidental e ao capitalismo. Tal crítica não tem levado em consideração, isto é, não tem

problematizado, uma das realidades incontestáveis vividas pelos povos indígenas: as relações dialógicas capitalistas. É verdade que não fiz referência a esse termo, utilizei simplesmente a palavra capitalismo. Essas relações dialógicas capitalistas precisam ser exploradas em outras pesquisas.

O terceiro capítulo teve como título *A interculturalidade dialógica no currículo de linguagens da educação escolar munduruku: o que querem os munduruku?* Nesta etapa da pesquisa, ouvindo e analisando os atos enunciativos dos enunciadores do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, cheguei à formulação da seguinte tese: **as vozes munduruku analisadas reivindicam uma interculturalidade dialógica emancipatória a ser desenvolvida no currículo de linguagens da educação escolar munduruku.** Em muitos aspectos a interculturalidade dialógica proposta aqui compartilha das mesmas concepções defendidas pela interculturalidade crítica, como por exemplo, a defesa dos subalternos, a denúncia contra o racismo, contra a misoginia, contra a homofobia, contra a transfobia, contra todo e qualquer tipo de preconceito e estigmatização de uma pessoa ou de um grupo social. É com esses discursos estigmatizadores, construídos ao longo de séculos, que devemos romper.

A interculturalidade dialógica, entretanto, se desvincula da interculturalidade crítica, sobretudo, porque a interculturalidade dialógica está assentada na ideia de dialogar com os centros de valores do pensamento ocidental, não com a ideia de romper com esse pensamento, de maneira que sem a compreensão e apreensão do pensamento ocidental, não é possível questionar o pensamento ocidental, da mesma maneira que sem o capitalismo, não é possível se insurgir contra o capitalismo. Não é sem razão que em 2023 os povos indígenas conquistaram, com muita luta em favor das políticas de emancipação, um ministério específico no Governo Federal, cuja ministra, Sônia Guajajara, que passou por uma educação formal e pela universidade, agora desenvolve articulações com outros países para conseguir recursos para os projetos indígenas.

A interculturalidade dialógica também põe no centro das discussões, assim como a interculturalidade crítica, algumas noções importantes, tais como as noções de corpo, de raça, de alteridade, de insurgência, de existência, de re-existência, de empatia etc. No entanto, problematiza esses conceitos não a partir da ideia de descolonização, mas a partir do movimento da ressignificação e da atualização, termos que considero mais compatíveis com as tonalidades dos atos enunciativos dos enunciadores do currículo de linguagens da educação escolar munduruku. O próprio termo descolonização – ora utilizado com o mesmo sentido de decolonização, ora com outro sentido –, a meu ver,

pode levar a algumas armadilhas, uma das quais é a invisibilização da polifonia que há dentro da unidade do discurso indígena pela priorização das vozes dos anciãos – representantes da ancestralidade – em detrimento das vozes dos jovens da atualidade. Como exemplo, recorro novamente à observação de Gersem Baniwa, apresentada no final da seção 1.4 desta tese, quando diz que os estudos acadêmicos não valorizam as vozes das crianças e dos jovens indígenas. Basta observar os trabalhos acadêmicos entre os munduruku da Terra Indígena Kwatá-Laranjal, nenhum deles procurou ouvir o que os jovens tem a dizer sobre seu presente e seu futuro. Geralmente, os principais protagonistas desses trabalhos são os anciãos, as lideranças ou os professores indígenas, mas não as crianças ou os jovens.

A priorização das vozes ancestrais em detrimento das vozes dos jovens foi constatada inclusive nos documentos oficiais da educação escolar munduruku, os quais não estão atualizados conforme às necessidades dos jovens. O Ato Enunciativo do Aluno 7 é revelador disso, pois tanto as Matrizes Curriculares Interculturais quanto o Projeto Político-Pedagógica da Escola Ester Cardoso sequer dispõem sobre o cronotopo das novas tecnologias, ignorando o fato de que os jovens estão cada vez mais conectados na internet, e não estão dispostos a abrir mão de estarem conectados. Reconhecer que existem essas singularidades dentro da unidade de um povo indígena é uma tarefa da interculturalidade dialógica, para a qual é imprescindível o exercício do diálogo responsivo ativo. Esse tipo de diálogo é, também, uma das características da interculturalidade dialógica, o que afasta uma possível redundância no termo. Nesta tese, o que alimenta o sentido da interculturalidade dialógica emancipatória é justamente o método dialógico conforme foi delineado ao longo deste trabalho.

O sentido de emancipação que complementa essa interculturalidade diz respeito aos processos de afirmação discursiva dos centros de valores indígenas, e também seu sentido não é alimentado pela perspectiva de descolonização do pensamento ocidental, sugerindo, também, a descolonização de metodologias ocidentais. O que a interculturalidade dialógica emancipatória reivindica é uma emancipação da tutela intelectual, em todos os campos da atividade comunicativa. Embora o sentido de emancipação proposto nesta tese compartilhe de muitos sentidos do conceito de emancipação das perspectivas descolonizadoras, possui seu sentido singular, alimentado pelas tonalidades enunciativas dos enunciadores da educação escolar munduruku. Considero necessária essa distinção por conta da polissemia do termo, de maneira que o sentido de emancipação acaba sendo orientado por epistemologias diversas. No caso da

interculturalidade defendida aqui, o sentido de emancipação, para além de ser alimentado pelas vozes dos munduruku, é orientado pelo método dialógico, que não deixa de ser uma epistemologia, cuja linguagem, também entendido como discurso, constitui sua principal matéria de reflexão e investigação.

Logo, a linguagem foi a principal matéria de discussão desta tese, a partir da qual a proposta de interculturalidade dialógica emancipatória foi sendo delineada enquanto alternativa de aperfeiçoamento do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, pois para a interculturalidade dialógica emancipatória, não basta apontar as insuficiências das instituições, das epistemologias, dos currículos escolares, dos documentos orientadores da educação escolar, é imprescindível, principalmente no cronotopo da pesquisa, desenvolver um ato responsivo ativo não apenas ao problema da pesquisa, mas também às necessidades do próprio povo, isto é, a pesquisa que é feita junto ao povo, com o povo, em especial o povo indígena, deve servir ao povo, não aos repositórios das universidades. **Nesse sentido, o ato responsivo ativo, enquanto resposta ao problema da pesquisa e enquanto resposta às necessidades do povo, tem como horizonte o fenômeno da literatura indígena, cuja emergência entre os povos indígenas orienta aquilo que defendo como tese: a interculturalidade dialógica emancipatória.**

O quarto capítulo, intitulado *A literatura indígena no currículo de linguagens da educação escolar munduruku: um projeto para a escola e para a vida*, é uma das respostas mais promissoras de aperfeiçoamento do currículo de linguagens que consegui identificar, currículo esse, definido, já na introdução, como uma rede de relações dialógicas interculturais, em constantes negociações, cujos signos ideológicos presentes nessas relações acabam por conduzir os destinos da sociedade falante. A literatura indígena é importante, portanto, por inúmeros fatores, dentre os quais é possível destacar, a meu ver, os três principais. O primeiro fator consiste em sua força de persuasão na sociedade ocidental, pois a literatura, ao longo da história da humanidade, sempre teve o poder de conduzir, do passado ao presente, no grande tempo, a memória dos povos, sem as quais sequer conheceríamos a origem desses povos. O segundo fator se deve ao diálogo ativo que a literatura indígena contemporânea vem exercendo com as sociedades de cultura ocidental, pois é a partir dessa literatura, predominantemente de escrita ocidental, que as vozes dos povos indígenas são sobremodo potencializadas. E o terceiro fator é a legitimidade que essa literatura tem, amparadas pela própria legislação brasileira, para

comunicar sua realidade e para reivindicar seus direitos, inclusive o direito à literatura, direitos que historicamente foram negados.

A literatura indígena pode responder ativamente, em considerável medida, às vozes sociais sintetizadas nos quinze atos enunciativos apresentados no Quadro 6. Em relação a AEC, quando o cacique reivindica a paridade de conhecimentos, está sugerindo que tanto os conhecimentos indígenas quanto os não indígenas sejam estudados com a mesma importância em benefício do povo munduruku. Nesse caso, a literatura indígena tem contribuído significativamente para que esse diálogo ocorra. Resta ampliar esse diálogo no currículo escolar, com projetos literários que proporcionem, cada vez mais, a atualização constante dos conhecimentos, conforme necessidade apresentada por AEG.

No que diz respeito aos atos enunciativos dos estudantes, o primeiro deles, AEA1, apresenta a necessidade de materiais didáticos compatíveis com a cultura munduruku, isto é, a necessidade de uma literatura também indígena, pois o que havia, e ainda há, é somente material não específico da cultura munduruku. AEA2 aponta para a necessidade da promoção da leitura, mas uma leitura que respeite o contexto cultural, conforme proposta da literatura indígena. Quanto a AEA3, que explicita a necessidade de professores falantes de munduruku, a literatura indígena tem sido grande aliada no estabelecimento de uma atitude linguística positiva daqueles que estão aprendendo a língua munduruku, pois ensinar e revitalizar uma língua passa, inicialmente, pela conscientização da importância da língua para um povo, e a literatura indígena tem exercido esse papel de conscientizar o povo sobre a importância de sua língua. Em relação a AEA4, que afirma a necessidade de falar sobre a preservação por meio da arte, é de grande interesse considerar que a literatura indígena, que também pode ser caracterizada como a arte da palavra, tem como uma de suas pautas, pelo menos em seu cronotopo de surgimento, a própria preservação da Amazônia. Em AEA5, a enunciadora evoca a necessidade de o sistema escolar considerar a diversidade de gosto dos estudantes, necessidades que surgem no cronotopo do contato com a cultura ocidental. Esse cronotopo do contato é uma das pautas que mais se destaca na literatura indígena, podendo ser apreciado nas salas de aula, a partir dos textos literários.

AEA6 deixa evidente a necessidade de professores qualificados para orientar a construção de determinados conhecimentos. Tal qualificação só é possível a partir da promoção da leitura e da escrita, pois foi identificado que os professores da Escola Ester Cardoso leem pouco e escrevem pouco, o que acaba refletindo na carência de leitura e de escrita dos próprios alunos. Essa qualificação, portanto, deve ter como ponto de partida a

literatura indígena, de maneira que os professores aperfeiçoem cada vez mais seus conhecimentos sobre a cultura ocidental e sobre a cultura munduruku, pois um dos fundamentos da interculturalidade dialógica é a interação entre os conhecimentos indígenas e ocidentais em favor da construção de relações dialógicas emancipatórias, em que esses dois centros de valores se alimentem entre si, pois é dessa relação que a literatura indígena se nutre.

No que diz respeito a AEA7, aponta para a necessidade de o sistema escolar munduruku começar a discutir os jogos digitais, e, por conseguinte, os letramentos digitais, como ferramentas de aprimoramento do ensino. Essa voz social anuncia um cronotopo digital cada vez mais presente na vida dos jovens, indicando a necessidade de se discutir os letramentos digitais em sala de aula, o que até agora não vem sendo problematizado no cronotopo da Escola Ester Cardoso. Apesar dessa falta de problematização do universo digital em sala de aula, é interessante notar que a literatura indígena vem ganhado notoriedade significativa por mais das plataformas digitais, as quais vêm sendo alimentadas diariamente por conteúdos relacionados à literatura indígena, popularizando, cada vez mais, os conhecimentos indígenas e a literatura indígena, em benefício de relações dialógicas emancipatórias. Tais relações podem contribuir para atender as necessidades apresentadas em AEA8, qual seja: a necessidade da leitura.

Se antes não era habitual a leitura de textos em escrita alfabética entre nós, povos indígenas, agora, por questão de sobrevivência, precisa ser, pois nunca foi tão urgente a leitura e a escrita entre os povos indígenas como na contemporaneidade, a partir da qual Davi Kopenawa anuncia que precisa falar na língua dos brancos para que estes entendam suas palavras. Para que falemos nessa língua, é também de grande importância que saibamos ler e escrever nessa língua, sem desconsiderar, é claro, a nossa própria língua munduruku. Tendo o domínio da leitura e da escrita, é possível atender a AEA9, ou seja, é possível ser aprovado nos vestibulares ou em quaisquer outras provas para exercer alguma profissão ou algum cargo. O caminho da literatura indígena tem indicado o quanto é importante o domínio da leitura e da escrita para se alcançar o poder de concorrer aos processos de seleção, seja uma seleção para algum cargo público na aldeia, seja a seleção para uma vaga na universidade, seja a seleção para um cargo político etc. O domínio da leitura e da escrita sempre será cobrado.

Quanto aos quatro atos enunciativos dos professores: AEP1, AEP2, AEP3 e APE4, todos eles apontam, direta ou indiretamente, para a necessidade de formação

continuada dos professores. Tal formação deverá ser aprimorada tendo como horizonte a literatura indígena, seja ela apresentada sob a forma do sistema de escrita ocidental alfabético, seja ela apresentada sob a forma do sistema de escrita indígena. No caso do sistema de escrita ocidental, o sistema alfabético, é relevante notar sua predominância em relação aos outros sistemas de escrita. A meu ver, esses sistemas não se excluem, ao contrário, eles se complementam e se atualizam mutuamente, tornando a força estética dos signos ideológicos que emergem dessa relação matéria de apreciação de outros estudos sobre o próprio conceito de literatura, assim como é matéria de apreciação a relação entre a oralidade dos povos indígenas e a escrita ocidental.

Com efeito, a literatura indígena vem se mostrando uma grande aliada no processo de afirmação dos povos indígenas. No que diz respeito ao cronotopo da cultura munduruku, essa literatura, alimentada pela oralidade, agora passa a atualizar os discursos de emancipação dentro e fora das aldeias. Entretanto, o que falta é maior engajamento por parte das instituições de ensino, seja do ensino básico, seja do ensino superior, pelo reconhecimento, pela investigação e pela promoção dessa literatura na educação brasileira. Com o reconhecimento e promoção dessa literatura, acredito que surgirão incontáveis talentos que poderão fazer a diferença não só entre o seu povo, mas na sociedade como um todo. Esses talentos existem, e estão espalhados por esses grandes rios da Amazônia, no Rio Canumã, nas aldeias, na cidade. Eles estão esperando a gente – pesquisadores, intelectuais, professores, educadores, políticos, escritores etc, indígenas ou não – levar uma resposta interessante para eles. Eles estão esperando uma oportunidade de mostrar que eles existem, de mostrar que suas vozes podem ser tão promissoras quanto a voz de Miguel de Cervantes, de Machado de Assis, de Milton Hatoum, de Daniel Munduruku, de Davi Kopenawa.



## REFERÊNCIAS

AGASSIZ, Jean Louis Rodolph; AGASSIZ, Elizabeth Cary. **Viagem ao Brasil 1865-1866**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Português Intercultural**. Ceará: Printcolor, 2008.

ALMEIDA, Maria Inês de. **Ensaio sobre literatura indígena contemporânea no Brasil**. 1999, 243 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

AMAZONAS. Decreto nº 42.061, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCov), e institui o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao Covid-19. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 34.203, p. 1-2, 16 março 2020. Ano CXXVII.

\_\_\_\_\_. Edital nº 01, de 20 de abril de 2018 – SEDUC/AM. Torna público o concurso para professor da Educação Escolar Indígena, da Secretaria de Estado de Educação e

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Línguas indígenas precisam de escritores?** Campinas: Unicamp/CEFIEL/MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas/SP: Editora Curt Nimuendajú, 2007.

Desporto – SEDUC. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 33.746, p. 1-45, 19 abril 2018. Ano CXXIV.

\_\_\_\_\_. Edital nº 03, de 20 de abril de 2018 – SEDUC/AM. Torna público o concurso para professor da Educação Escolar Indígena, da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 33.746, p. 45-62, 19 abril 2018. Ano CXXIV.

\_\_\_\_\_. Edital nº 01, de 19 de março de 2019 – SEDUC/AM. Edital de homologação – concurso público 2018. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, 33.963, p. 31-69, 19 de março de 2019. Ano CXXIV.

\_\_\_\_\_. Edital nº 03, de 27 de dezembro de 2019 – SEDUC/AM. Torna público o processo seletivo para contratação temporária de professor da Educação Escolar Indígena, da Secretaria de Estado de Educação e Desporto. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n. 34.152, p. 28-38, 27 dezembro 2019. Ano CXXVI.

\_\_\_\_\_. Edital nº 006, de 18 de novembro de 2021 – DAC/CETAM. Torna público que estarão abertas as inscrições para ingresso nos Cursos de Educação Profissional de Nível Médio, do Centro de Educação Tecnológico do Amazonas. Disponível em: <  
<https://www.concursoscopec.com.br/arquivo/abrir.html?cod=522&c=processo-seletivo->

[para-cursos-tecnicos-e-especializacoes-tecnicas-do-cetam-cursar-1-semester-de-2022>](#).

Acesso em: 08 mar 2022.

\_\_\_\_\_. **Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas:** Ensino Fundamental e Ensino Médio. Manaus: Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, 2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer N° 01/2020 – CEEI/AM.** Orientação para o retorno ou início das aulas nas escolas indígenas do Estado do Amazonas do ano letivo de 2020, em razão da Pandemia da COVID-19. Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, Secretaria de Estado da Educação e Desporto, 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 02,** de 28 de agosto de 2014. Aprova a Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental de 1° ao 9° ano e para o Ensino Médio de 1° ao 3° ano. Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas. Manaus: 2014.

AMORIM, Francisco Gomes de. **Os selvagens.** 2 ed. Manaus: Valer, 2004.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma, o herói em nenhum caráter.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

\_\_\_\_\_. **Outros Sujeitos: Outras Pedagogias.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAKHTIN, Mikhail M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora Universidade de Brasília, 1987.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes: 2003.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Questões de estilística no ensino de línguas.** Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

\_\_\_\_\_. **Teoria do romance I: A estilística.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 37, 2017.

\_\_\_\_\_. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

\_\_\_\_\_. **Teoria do romance III: o romance como gênero literário.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos.** Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BELEZA, Adalberto Rodrigues *et al.* **Kwata-Laranjal, história e reconquista da terra.** Manaus: SEDUC-AM, 2002.

BELIZÁRIO, Maria Rutimar de Jesus. Línguas, artes e culturas na Amazônia. In: CABRAL, Romy Guimarães; BETTIOL, Célia Aparecida (Orgs). **Pedagogia Intercultural.** Manaus: UEA Edições, 2013.

BONIFÁCIO, Ligiane Pessoa dos Santos. **Contanto linguístico Tikuna-Português no Alto Solimões-Amazonas: um estudo sobre a variedade de português falada por professores Tikuna.** Tese (Doutorado em Linguística). 2019, 268 f. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2019.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin e o Círculo.** São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin, dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin: conceitos-chave.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto: 2012a.

BORGES, Heloisa da Silva; CARVALHO, Guiomar Lima de; SANTOS, Jonildo Viana dos. Currículo do Ensino Básico e Educação Escolar Indígena. In: CARDOSO, Fábio Coelho; CABRAL, Romy Guimarães. **Pedagogia Intercultural Indígena.** Manaus: UEA Edições, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia.** São Paulo: Ática, 1994, p. 156- 183.

BRAGA DOS SANTOS, Cássia Alessandra. **Aspectos da fonologia do Munduruku do Madeira.** (Dissertação de mestrado). Brasília: UnB, 2013.

BRANDIST, Craig. **Repensando o círculo de Bakhtin: novas perspectivas na história intelectual.** São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SECAD, 1998.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília,

DF, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm)>. Acesso em: 07 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 06 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 06 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 07 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. **Coletânea de Documentos da Terra Indígena Coatá Laranjal**. Ministério da Justiça/Fundação Nacional do Índio/Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal-PPTAL, [s/d]. Disponível em: <<http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto69/FO-CX-69-4483-2012.PDF>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO Nº 5, de 22 de junho de 2012**, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2012.

CABÁ, Amâncio *et al.* **Aypapayũ'ũm'ũm ekawen**: história dos antigos munduruku. Volume 2. 2ª impressão. Missão de São Francisco (PA): SIL, 1980.

CABRAL, Romy Guimarães. **Modos de educar**: vida Munduruku e relação gente e natureza na Aldeia Kwata. 2005, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1965.

CAMINHA, Pêro Vaz de. **Carta a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil**. Lisboa: EXPO 98, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, nº 29, p. 151-169, jan/abr. 2010. Disponível em: <

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>>. Acesso em: 18 agost. 2021.

\_\_\_\_\_. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. In: **Educação e Sociedades**, Campinas, v.33, n.118, p.235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo *et al* (Orgs). **O direito à literatura**. Recife: Ed Universitária da UFPE, 2012.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. **Canumã: a travessia**. Manaus: Valer, 2019.

\_\_\_\_\_. **Os últimos falantes da língua munduruku do Amazonas: habitus, dialogismo e invenção cultural no campo discursivo**. 2017, 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes). Universidade do Estado do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, 2017.

CASAL, Manuel Aires de. **Corografia brazílica, ou Relação historicogeografica do Reino do Brazil composta e dedicada a Sua Magestade Fidelissima por hum Presbitero Secular do Gram Priorado do Crato**. Coleção de Obras Raras. Tomo II. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1945.

CEREJA, Willian; DIAS VIANA, Carolina; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. Vol. 3. São Paulo: Saraiva, 2016.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COUDREAU, Henri. **Viagem ao Tapajós**. Belo Horizonte, Itatiaia, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

CROFTS, Marjorie. **Gramática Munduruku**. Brasília: SIL, 1973.

\_\_\_\_\_. **Aspectos da língua Munduruku**. Brasília: SIL, 1985.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DIAKARA, Jaime. **Yahi Puíro Ki'ti – A origem da constelação da Garça**. Manaus: Editora Valer, 2011.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas**. Manaus: Edua, 2014.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo** [recurso eletrônico]: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2020.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JR, José Hamilton. **Língua portuguesa: linguagem e interação**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2016.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FRANCÊS JÚNIOR, Celso. **Atitude linguística e a revitalização da língua mundurukú: observações preliminares**. 2014, 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp: 2000.

FURTADO, Lucas Antunes. **A prática pedagógica intercultural do/a professor/a Munduruku**. 2015, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

\_\_\_\_\_. **Espinhos no pé: o movimento indígena Munduruku e sua relação com a educação escolar na TI Kwatá-Laranjal/Am**. 2022, 305f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

GHEDIN, Evandro. **A Filosofia e o Filosofar**. São Paulo: Uniletras, 2003.

\_\_\_\_\_. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. **4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, junho de 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Dionei Moreira. **Estudo morfológico e sintático da língua Mundurukú (Tupí)**. 2006. 319f. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Linguística. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. A noção de campo nas obras de Bourdieu e do círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, v. 19, p. 151-184, 2005. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/461/470>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.



INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Juma>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

JORGE DOS SANTOS, Francisco (Org.). Dossiê Munduruku: uma contribuição para a história indígena da Amazônia Colonial. **Boletim Informativo do Museu Amazônico**, v. 5, p. 1-103, 1995.

KEMPF, Frei Valter. Estudo sobre a mitologia dos índios mundurucus: à guisa de introdução. In: **Arquivos do Museu Paranaense**. Vol. IV. Curitiba: 1945.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

LANA, Firmiano Arantes; LANA, Luiz Gomes. **Antes o mundo não existia**. Manaus: Editora Valer, 2021.

LEOPOLDI, José Sávio. **De caçadores-de-cabeça a índios urbanos: a saga dos índios Munduruku**. São Paulo: Chado Editora, 2016.

LITERATURA PUC-SP. **A cultura indígena na literatura brasileira – Olívio Jekupé**. YouTube, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R77vhPAiwHM>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**. 1996, 268 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 1996.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Instituto Pensar, 2008, p. 127 – 167. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2022.

MANAUS. **População do Dsei Manaus**. Saúde Indígena, Manaus, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana**. República Bolivariana de Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2007.

MEDVIÉDEV, Pável Nicoláievich. **O método formal nos estudos literários: introdução a uma crítica sociológica**. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu. V. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>. Acesso em: 04 abr. 2021.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio: Que filosofar é aprender a morrer e outros ensaios**. Porto Alegre: RS: L&PM, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **As serpentes que roubaram a noite e outros mitos**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

\_\_\_\_\_. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2005.

\_\_\_\_\_. **Histórias de índio**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

\_\_\_\_\_. **Vozes ancestrais**: dez contos indígenas. São Paulo: FTD, 2016a.

\_\_\_\_\_. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura O reencontro da memória. In: In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando. **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 81-83.

\_\_\_\_\_. **O Karaíba**: uma história do pré-Brasil. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2018a.

MUNDURUKU, Francisco Cardoso. **Livro de leitura Munduruku (Ka'wën Tapera r+barak'rak)**. Brasília: FUNAI, 1992.

MUNDURUKU, Jairo Saw; MUNDURUKU, Eliano Kirixi; VALLE, Raoni. Muraycoko Wuyta? a Be Surabudodot/Ibararakat: Rock Art and Territorialization in Contemporary Indigenous Amazonia? the Case of the Munduruku People from the Tapajos River. In: ROZWADOWSKI, Andrzej; HAMPSON, Jamie. (Org.). **Visual Culture, Heritage and Identity - Using Rock Art to Reconnect Past and Present**. 1ed. Oxford: Archaeopress, 2021, v. 1, p. 106-119. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7106827/mod\\_resource/content/1/MUNDURUKU%20et%20al.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7106827/mod_resource/content/1/MUNDURUKU%20et%20al.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2023.

MURPHY, Robert; MURPHY, Yolanda. **As condições atuais dos munduruku**. Instituto de Antropologia e Etnologia do Pará: Museu Goeldi, 1954.

MURPHY, Robert. **Mundurucú religion**. University of California Publications in American, Archaeology and Ethnology. V. 49, nº 1, pp. 1-154, 1958.

NASCIMENTO, André Marques. **Português intercultural**: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural. 2012, 477 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falava Zaratustra**: o livro para toda a gente e para ninguém. Trad. de José Mendes de Souza. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.



\_\_\_\_\_. **Aurora**. São Paulo: Editora Escola (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal), 2007.

NORONHA, José Monteiro de. **Roteiro da viagem da cidade do Pará, até as últimas colônias do Sertão da Província. Escripção na Villa de Barcellos pelo Vigário Geral do Rio Negro Pe. Dr. José Monteiro de Noronha no ano de 1768 (fac-similado)**. Pará: Tipografia de Santos & Irmãos, 1862.

OLIVEIRA, Luciene Moraes de. **Munduruku: uma história de luta**. Universidade Católica de Goiás. Curso de Especialização em Etnologia Indígena Brasileira (monografia), 1991.

PATRÍCIO, Antônio. **Serão Inquieto e poemas reunidos**. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 2000.

PEREIRA, Alex Viana (Org). **Reescrevendo a terra à vista: a literatura de autoria indígena amazonense em destaque**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

PEREIRA, Danglei de Castro; OLIVA, Luzia Aparecida (Orgs.). **Literaturas de autoria indígena**. Brasília, Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, 2022.

PEREIRA, do S. Cardoso; GHEDIN, Evandro. A epistemologia de Paulo Freire e suas contribuições para o ensino de Ciências. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **O Ensino de Ciências e suas Epistemologias**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

PERES, Julie Stefane Dorrico. **A Literatura Indígena Contemporânea no Brasil: A autoria individual e a poética do eu-nós**. 2021, 254 f. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

PICANÇO, Gessiane. Introdução ao Mundurukú: fonética, fonologia e ortografia. 1. ed. Goiânia: **Cadernos de Etnolinguística**, Série Monografias, 2012. v. 1. 62p.

\_\_\_\_\_. Um breve histórico da escrita munduruku. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. V. 12, p. 311-327, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/34083/28530>>. Acesso em: 16 jan. 2023.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008.

POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara**. 3 ed. Rio de Janeiro: Grumim, 2018.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2017.

ROBINSON, Andrew. **Escrita: uma breve introdução**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. Edições Loyola: São Paulo, 1986.

RODRIGUES, João Barbosa. **Poranduba Apazonense ou Kochiyama-Uara Porandub, 1872-1887**. Rio de Janeiro: Typ. De G. Leuzinger & Filhos, 1890.

ROSA, Maria Carlota. Revisitando a Convenção e A grafia de nomes tribais brasileiros. **Revista Confluência**, v. 59, p. 25-46, 2020. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7647915.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SAMPAIO, Leila Silvia. Literatura indígena na formação leitora crítica pela (re)leitura do indígena na atualidade em narrativas autobiográficas: da experiência a outras possibilidades. In: SANTOS, Francisco Bezerra dos (Org.). **Linguagens, literatura e culturas indígenas**: diálogos teóricos e práticos. Tutóia, MA: Diálogos, 2022.

SANDALO, Maria Filomena Spatti. Morfologia. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Francisco Bezerra dos (Org.). **Linguagens, literatura e culturas indígenas**: diálogos teóricos e práticos. Tutóia, MA: Diálogos, 2022.

SANTOS, Luciano Cardenes. Pedagogia Intercultural: a trajetória de uma política indigenista de educação superior. In: SOUZA, Adria Simone Duarte; BETTIOL, Célia Aparecida. **Unindo pessoas por meio dos rios**: a experiência do PROIND no ensino presencial mediado por tecnologia. Manaus: UEA Edições, 2016.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 27 Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHADEN, Egon. **A mitologia heróica de tribos indígenas do Brasil**: ensaio etnossociológico. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educ. Pesqui* [online], São Paulo, v. 32, p. 619-634, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2021.

SICSÚ, Delma Pacheco. O encontro das águas na literatura indígena no Amazonas: entre a oralidade e a escrita. In: PEREIRA, Alex Viana (Org.). **Reescrevendo a terra à vista**: a literatura de autoria indígena amazonense em destaque. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; LUCCHESI, Dante. O português indígena sateré-mawé: um projeto de pesquisa sociolinguística. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1076-1096, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/18735>>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin**: roteiro de leitura comentado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida (Orgs.). **Unindo pessoas por meio de rios: a experiência do PROIND no ensino presencial mediado por tecnologia**. Manaus: UEA Edições: 2016.

\_\_\_\_\_. **Identidade, Educação Escolar Indígena e Bilingüismo na Aldeia Munduruku**. 2004, 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação.

SOUZA, Inglez de. **O missionário**. Manaus: Editora Valer, 2010.

SPIX, Joann B. Von; MARTIUS, Carl Fredrich Ph.von. **Viagem pelo Brasil (1817-1820)**. Trad. Lúcia Furquim Lahmeyer. São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1981.

STRAUSS, Claude-Lévi. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

TAWÉ, Floriano *et al.* **Aypapayū'ūm'ūm ekawen: estória dos antigos munduruku**. Volume 3. Missão de São Francisco (PA): SIL, 1979.

THIÉL, Cristine Janice. **Pele Silenciosa, Pele Sonora: a construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura**. 2006, 376 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curso de Pós-Graduação em Letras, 2006.

TOCANTINS, Antonio Manoel Gonçalves Tocantins. Estudos sobre a tribo mundurucu. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro: tomo 40, 1877.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro Continental de Educadores Agustinos**, Lima, Universidade Andina, 2005. Disponível em: <<http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTI%20CACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>>. Acesso em: 18 agos. 2021.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notes e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

\_\_\_\_\_. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, 2010.

WARO, Ciriro *et al.* **Aypapayũ'ũm'ũm ekawen**: história dos antigos munduruku. Volume 1. Missão de São Francisco (PA): SIL, 1976.