

O CURRÍCULO DE LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR MUNDURUKU: ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO

Ytanajé Coelho Cardoso – UFAM¹

Resumo

O objetivo deste texto é apontar possíveis caminhos para a construção e aprimoramento do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, uma vez que ainda não há qualquer investigação que vise adequar teorias às práticas educacionais dos munduruku do Amazonas. Quanto às propostas teóricas, investimos no interacionismo discursivo de vertente bakhtiniana, de maneira a entendermos a complexidade dialógica dos enunciados produzidos nos mais diversos campos da atividade enunciativa, em especial no campo acadêmico. A metodologia se assenta na pesquisa bibliográfica e de campo, cujo local de observação foi a Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso, localizada na aldeia Kwatá. Foi nessa escola que realizamos a coleta de dados, sendo que o principal documento obtido foi o Projeto Político Pedagógico, ainda em construção. Outro documento importante a que tivemos acesso foi a Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental e Ensino Médio para as Escolas Indígenas do Estado do Amazonas, que passou a ter validade em 2014. Portanto, é com base nesses documentos que faremos um levantamento preliminar dos trabalhos acadêmicos e didático-pedagógicos que podem ser reorientados enquanto materiais adequados aos estudantes de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Consideramos que esse levantamento é a fase inicial do planejamento para a construção do currículo de linguagens, especificamente voltado para a educação escolar munduruku. É uma estratégia que, a nosso ver, pode desencadear uma série de reflexões sobre como converter a terminologia acadêmica em uma terminologia adequada ao processo de ensino-aprendizagem dos munduruku.

Palavras-chave: currículo de linguagens; educação escolar munduruku; planejamento.

THE CURRICULUM OF LANGUAGES IN MUNDURUKU SCHOOL EDUCATION: PLANNING STRATEGIES

Abstract

The objective of this text is to point out possible paths for the construction and improvement of the munduruku language education curriculum, since there is as yet no research aimed at adapting theories to the educational practices of the Munduruku of Amazonas. As for the theoretical proposals, we invest in the discursive interactionism of the Bakhtinian strand, in order to understand the dialogical complexity of the utterances produced in the most diverse fields of enunciative activity, especially in the academic field. The methodology is based on bibliographical and field research, whose observation site was the Ester Caldeira Cardoso Indigenous State School, located in the Kwatá village. It was in this school that we conducted the data collection, and the main document obtained was the Political Pedagogical Project, still under construction. Another important document we had access to was the Intercultural Curriculum Matrix for Elementary and Secondary Education for the Indigenous Schools of

¹ Mestre em Letras e Artes (2015-2017), pela Universidade do Estado do Amazonas. Graduação em Letras - Língua Portuguesa (2011-2014), pela Universidade do Estado do Amazonas. Possui experiência em Linguística, com ênfase na área de Línguas Indígenas, especificamente a língua munduruku. Também atua na linha da Etnolinguística e Análise de Discurso.

the State of Amazonas, which became valid in 2014. Therefore, it is based on these documents that we will make a preliminary survey of the academic and didactic-pedagogical works that can be reoriented as adequate materials for students of Elementary and High School. We consider that this survey is the initial phase of planning for the construction of the language curriculum, specifically aimed at the munduruku school education. It is a strategy that, in our view, can trigger a series of reflections on how to convert academic terminology into terminology appropriate to the teaching-learning process of the munduruku.

Keywords: language curriculum; munduruku school education; planning.

INTRODUÇÃO

Inúmeros trabalhos já foram desenvolvidos no sentido de apontar as insuficiências da educação escolar indígena, sobretudo no âmbito de cada cultura específica. Tais insuficiências se devem a, pelo menos, três fatores: falta de uma política, por parte dos governos, mais compromissada com esta modalidade de educação; dificuldade no acesso a materiais produzidos pelas secretarias e pelas universidades; falta de qualificação dos profissionais da educação para lidarem com o planejamento do currículo escolar. Fazemos esses apontamentos com base na reivindicação dos próprios povos indígenas, os quais, ao longo do ano de 2017, participaram da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, onde foram apresentadas propostas para o melhoramento das políticas de educação escolar indígena. Vale destacar que, nos dias 14 e 15 de novembro de 2017, ocorreu a Conferência Regional do Território Etnoeducacional Baixo Amazonas e Juruá, que contou com a participação de vários povos indígenas, inclusive os munduruku do Amazonas, cuja delegação já tinha sido escolhida nas conferências locais. Essa delegação – composta por representantes de cada segmento social: lideranças, professores, estudantes e pais – ficou encarregada de apresentar propostas para o aperfeiçoamento da educação escolar indígena. Foi nesse momento que surgiu a ideia de elaborarmos um artigo sobre o currículo escolar, com ênfase no currículo de linguagens, já que é nossa área de atuação. Por termos participado, como convidado, da Conferência, tivemos acesso à reivindicação dos vários povos, formalizada em forma de propostas. Quanto ao povo munduruku, desde a graduação vimos trabalhando na documentação de sua língua étnica e no registro de seus últimos falantes. Portanto, temos experiência suficiente para iniciarmos essa reflexão sobre o planejamento do currículo de linguagens da Educação Escolar Munduruku.

Antes de adentrarmos na concepção de currículo pretendida pelos munduruku, é necessário que apresentemos a concepção de Educação Escolar Indígena e seu desdobramento dentro das políticas educacionais dos povos indígenas, e como essa concepção desencadeou uma série de iniciativas direcionadas a ampliar as possibilidades de cada povo indígena de criar seus sistemas próprios de aprendizagem. Daí podemos falar de uma Educação Escolar Munduruku, pois não deixa de ser uma noção oriunda da Educação Escolar Indígena proposta no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998).

O diálogo que tentaremos estabelecer entre esses documentos: o Projeto Político-Pedagógico, a Matriz Curricular e o RCNEI, terá como ponto de convergência a área de linguagens – proposta na Matriz Curricular – composta por cinco disciplinas, explicitadas na segunda parte deste artigo. Não que concordemos inteiramente com esse formato de educação oferecido aos povos indígenas, pois, como já apontou D'Angelis (2008), a escola não deixa de ser um aparelho do Estado – o que acaba gerando um esquema de classificação e de concorrência entre os próprios indígenas. O que nos cabe é oferecer um suporte reflexivo no intuito de construir um currículo cada vez mais compatível com a realidade sociocultural e linguística dos munduruku, pois não dá para negar o fato de que esse modelo de educação formal já tem grande aceitação por parte dos vários segmentos sociais indígenas, que veem a escola como uma oportunidade de acesso ao mercado de trabalho, à universidade ou a algum cargo público.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A categoria Educação Escolar Indígena foi uma grande conquista dentro do campo da educação brasileira, de modo geral, e teve como base de orientação o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nos seus Artigos 78 e 79, e pela própria Constituição Federal, nos seus Artigos 210, 231 e 232. Derivado dessas leis, uma série de dispositivos constitucionais foi criada no sentido de legitimar e assegurar a implementação desta modalidade de educação, bem como centenas de trabalhos acadêmicos (ou não) foram desenvolvidos com intento de apresentar alternativas para a construção de uma educação escolar diferenciada, compatível com a realidade sociocultural de cada povo indígena. A despeito de todas as leis e de

todos os trabalhos até hoje desenvolvidos, a educação escolar indígena ainda carece de profundos debates sobre os modelos curriculares que estão sendo apresentados, aos vários povos indígenas, pelas secretarias de educação e pelo próprio Ministério da Educação, responsável pela articulação que estabelecerá a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A propósito, é oportuno destacar que a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (2016) traz a Educação Escolar Indígena enquanto uma das oito modalidades de educação escolar, ressaltando sua organização em territórios etnoeducacionais. Já a terceira versão da BNCC (2017) retira esta categoria, o que, a nosso ver, pode ser considerado um retrocesso ante as propensões do movimento indígena. A importância dessa categoria na Base se deve ao fato de ela, a Base, ser o documento principal que orientará a educação básica do nosso país, inclusive a chamada reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017², passando a vigorar já em 2018. Nesse sentido, parece que o Ministério da Educação ignorou as reivindicações de décadas, já que retirou do texto final da Base a categoria Educação Escolar Indígena, simplificada ao reconhecimento de “matrizes africanas e indígenas” no conteúdo curricular nacional. É bem verdade que a Educação Escolar Indígena é amparada por outros dispositivos, como a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a LDB.

Mas como a Educação Escolar Indígena é concebida? De maneira geral, a educação escolar indígena enquanto prática é a interação entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os conhecimentos ocidentais, cuja mediação é realizada pela escola, instituição recente entre os povos indígenas, mas que já possui a mesma força simbólica das sociedades não indígenas, para quem a vaga em uma escola é um direito obrigatório e dever do Estado oferecê-la. Uma das grandes preocupações dessa força simbólica de que se reveste a escola é sua autonomia

² É no mínimo estranho que essa Lei tenha sido sancionada antes da homologação da Base Nacional Comum Curricular, quando deveria ser o contrário, já que a lei põe no centro de orientação da educação nacional a BNCC, cuja terceira versão foi bastante criticada durante as quatro audiências públicas, uma vez que mudou substancialmente o texto da versão anterior, reduzindo-a de 652 páginas para 395 páginas. Vale destacar, ainda, que a BNCC homologada em 2017 não prevê qualquer orientação sobre o Ensino Médio. Segundo o MEC, é necessário mais tempo para planejar a mudança no Ensino Médio.

relativa, isto é, embora já se tenha a categoria de escola indígena e com professores também indígenas, sua estrutura curricular e administrativa ainda é, na grande maioria das vezes, orientada pelas secretarias de educação, o que implica um tratamento homogêneo às diversas realidades com as quais ela tem que lidar. Enquanto categoria, a Educação Escolar Indígena pode se considerada, assim como consta na segunda versão da BNCC, uma modalidade da educação brasileira. A necessidade de se aperfeiçoar constantemente esse modelo impulsiona reflexões cada vez mais específicas. Aqui está um grande desafio, pois pensar essas especificidades exige muito mais do que o tempo de um mestrado ou de doutorado, exige dedicação e habilidades de articulações políticas e discursivas dentro das comunidades, pois com o advento dos cargos públicos, também veio o sentimento individualista causado pela possibilidade do aumento do capital financeiro. Daí que não é raro casos de conflitos entre próprios parentes indígenas em busca de um emprego.

Esses apontamentos são importantes no sentido de desconstruirmos o que poderia ser concebido como uma educação escolar indígena idealizada, cujos processos de ensino e aprendizagem dependeriam tão somente de uma boa interação entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os conhecimentos não indígenas. É fato que a mesma estrutura educacional dos não indígenas está sendo assimilada pelos povos indígenas, pelo menos no que se refere à relação entre mercado educacional e sucesso profissional. Isto é, existe sim a expectativa entre os jovens indígenas de concluírem o Ensino Médio e algum curso superior. Existe sim a expectativa de se criarem concursos para os indígenas, sobretudo para os professores, que já vislumbram essa possibilidade, de modo a obterem sua estabilidade profissional. É claro que essas novas relações não inviabilizam o planejamento para a construção de uma escola intercultural, bilíngue e inclusiva. O que o Estado precisa fazer é oferecer condições para o aperfeiçoamento do sistema educacional nas aldeias e também fora delas, e isso se faz com a construção de boas escolas, bibliotecas, espaços culturais, condições de acesso e permanências dos estudantes indígenas em universidades e, sobretudo, qualificação profissional, sendo que a categoria de profissional indígena – tornada convencional – instaura um *status* apreciável do ponto de vista das práticas laborais. É bem verdade que cada realidade deve ser analisada, pois existem casos de povos que pouco contato

tiveram com a língua portuguesa, mas, por outro lado, uma parte substantiva dos povos indígenas do Brasil já entendem e falam, leem e escrevem em português, o que reduz a dificuldade no acesso a materiais elaborados em língua portuguesa. O que falta é produzir e fazer com que esses materiais cheguem às escolas em uma linguagem acessível.

EDUCAÇÃO ESCOLAR MUNDURUKU

A proposta de uma educação escolar Munduruku remonta ao projeto Kabia'rá (1999-2004), primeira iniciativa da Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC/AM) e dos Munduruku para fortalecer as políticas educacionais dentro das aldeias. As terminologias que se utilizavam de forma constante, na época, eram “educação diferenciada”, “resgate cultural e linguístico”, “voltar às origens”, entre outros. Atualmente essa configuração terminológica vem dando espaço à outra mais compatível com a realidade das práticas educativas, embora ainda se utilize uma vez ou outra esses termos. Isto é, em vez de educação diferenciada (tornado quase um truísmo), é empregado o termo educação escolar munduruku, em vez de resgate cultural, utiliza-se o conceito de resignificação, em vez de resgate linguístico, fala-se em revitalização ou vitalização da língua, enfim. O que deve ficar claro é que esses lexemas apontam para uma forma de pensar não mais essencialista, como se os munduruku tivessem perdido sua essência cultural ou linguística e pudessem apreender e manifestar uma cultura de duzentos anos atrás, como ainda hoje é sugerido em discursos coadunados à tradição paternalista e ao regime tutelar. A adoção desses termos: revitalizar ou vitalizar, resignificação, educação escolar munduruku, ao contrário da perspectiva da tutela, sugere um elemento de diálogo e de resistência dentro do campo educacional. Os indígenas já não aceitam a condição de tutelados ou pesquisados, eles também querem pesquisar, querem opinar, querem produzir e também querem ganhar algum tipo de capital (cultural, político, acadêmico, financeiro etc) com sua produção, como constata o professor João Pacheco de Oliveira, ao afirmar que “já não são aceitos mais critérios que venham a colocar os indígenas em condições de subordinação em face dos processos decisórios” (2016, p. 314).

Em meio a essa emergência no campo intelectual, os munduruku reivindicam o protagonismo no processo de construção das políticas educacionais, ganhando

força a figura do professor indígena, é este o principal mediador entre as práticas escolares e as práticas tradicionais. Nesse sentido, o professor munduruku precisa conhecer esses dois polos que se complementam e, além disso, deve saber articulá-los de maneira a haver uma unidade coerente com a proposta de educação emancipadora a partir da diversidade cultural e linguística, e não uma educação reprodutora dos bens culturais da classe dominante, legitimando o discurso do Estado, indiferente, sobretudo do ponto de vista da disponibilidade financeira e do esforço político-pedagógico, uma vez que lidar com a multiplicidade de culturas exige um planejamento muito mais exaustivo. É claro que essa dificuldade em elaborar uma política educacional mais compatível também é resultado da própria história de negação dos povos indígenas, princípio gerador do apagamento parcial da memória e daquilo que entendemos como os conhecimentos tradicionais, daí outra dificuldade enfrentada no desenvolvimento dos currículos específicos, pois, anterior a elaboração de um currículo, é necessário que se exponha, sob o escrutínio de análises linguísticas, antropológicas, sociológicas e filosóficas, a arquitetura dos conhecimentos do povo munduruku. Haja vista os esforços, por partes de pesquisadores, em organizar esses saberes, o tempo de produção dos intelectuais indígenas e não indígenas ainda não foi suficiente para sua consagração no cenário intelectual geral, pois além da produção de artigos, dissertações, teses e livros (capital cultural incorporado tornado capital acadêmico), é necessário converter essa modalidade de capital em capital objetivado e, posteriormente, em capital institucionalizado, seguindo a lógica dos três estados do capital cultural (BOURDIEU, 2007, p. 71-79), isso para que o conhecimento munduruku se torne mais legítimo no campo educacional.

Para que possamos entender com maior amplitude as nuances da educação escolar munduruku, é imprescindível caracterizar o capital cultural que subsidiará a construção das ideias e dos materiais direcionados à prática escolar. Portanto, iniciamos esse empreendimento introduzindo o conceito de capital cultural incorporado não legitimado – que elaboramos a partir conceito de capital cultural, de Bourdieu – para fazer referência ao conjunto de crenças, de conhecimentos (linguístico, históricos, artísticos) e de habilidades no processo de manifestação desse capital ainda não legitimado pelos campos de apreciação dos bens culturais, um dos quais é o próprio campo educacional. Essa não legitimação pode ser

entendida como o desprestígio do *éthos* indígena, resultante da história de negação e de subjugação, no caso específico dos munduruku, desde 1768, quando ocorre o primeiro contato, pois a intenção desses primeiros contatos era justamente a dominação colonial. Desde então eles vêm sofrendo tanto com a imposição das ordens religiosas, mais acentuadamente no período colonial e imperial, quanto com a imagem estigmatizada deixada como herança à grande parte da população brasileira, refletindo, inclusive, no discurso dos próprios indígenas. A evidência clara da não legitimação é o preconceito instituído, de maneira inconsciente até, pelo discurso estereotipado do “resgate cultural”, levado para dentro da escola como orientação pedagógica. Com efeito, essa concepção não deixa de naturalizar o discurso do dominante, explicitada pela crença em uma essência a ser resgatada. É o arbítrio cultural, de que fala Bourdieu e Passeron (1992, p. 20), sendo reproduzido pela classe dominada. Nossa perspectiva é fazer com que esse capital cultural incorporado não legitimado saia da invisibilidade teórica e seja posto no centro do debate educacional, não deixando de levar em consideração as vozes tradicionais do povo munduruku, com as quais o diálogo é imprescindível no processo de conversão de capital discursivo e acadêmico em capital pedagógico.

A título de conversão de capital, tomemos como exemplo o livro intitulado *Kwata-Laranjal, história e reconquista da terra* (2002), única produção da Secretaria de Educação do Amazonas, onde é possível encontrar as vozes de cinco anciãs e três anciãos, citados na apresentação da obra. Atualmente, apenas uma anciã está viva, Ester Cardoso Munduruku (1919), da aldeia Kwatá. Adentrando no universo semântico desses discursos, destacamos a voz de Antônia Cardoso Munduruku (1906-2009), que reclama o fato de os munduruku não falarem mais sua língua étnica, atribuindo a tal perda a desestruturação social de seu povo (2002, p. 38). Nesse ponto, podemos falar de um capital cultural incorporado deslegitimado, o que não pode ser confundido com o capital cultural incorporado não legitimado. Quanto ao primeiro tipo de capital, no período anterior aos primeiros contatos, os munduruku exerciam, dentro do grupo social, seu sistema próprio de perpetuação de crenças e tradições, mas, ao longo da imposição colonial, esse sistema foi sendo desacreditado, sobretudo pela introdução da noção de pecado. Quanto ao segundo tipo de capital, este surge no contexto de ressignificação da cultura munduruku, caracterizado pela interlocução estabelecida com a cultura dominante, em especial

com as novas tecnologias, uma vez que o acesso à energia elétrica permanente já é uma realidade em quase todas as aldeias, incitando uma dinâmica diferente no mercado dos bens culturais, onde entram a produção professoral, audiovisual, editorial e acadêmica, as quais estão tentando se fortalecer e se legitimar.

Asseveramos que essa distinção categórica serve para não enveredarmos por um anacronismo velado, manifestado em estereótipos e em essencialismos que servem como justificativa de dominação das minorias étnicas, ressaltando que o projeto de dominação do dominante para com o dominado é mais poderoso pela imposição discursiva, na qual a violência simbólica se disfarça de terminologias ambíguas, cujo lado mais estigmatizado é acionado pela memória popular, como é o caso do lexema “índio”, muitas vezes sinonímia de primitivo, preguiçoso ou alguém passivo de desprezo. Da mesma maneira, no campo semântico das crenças, o termo “lenda” é utilizado para referir-se, muitas vezes, às histórias de determinados grupos, às entidades sobrenaturais e à sua mitologia, trazendo para dentro de seus esquemas de percepção, um sentido que se estende da narrativa fantástica até a categoria da “atitude enganadora, falsa; engodo, fraude, mentira”, como consta no *Dicionário Houaiss*, na sua versão eletrônica de 2009. É bem verdade que quando se está diante de uma missa ou culto, de vertente cristã, realizado nas aldeias, não se houve o termo lenda (lendas bíblicas, lenda de Adão e Eva, a lenda da arca de Noé, a lenda de Moisés e o mar vermelho, a lenda de Jonas etc.). Mas, em se tratando de crenças, elas não diferem da história do boto, da cobra grande, e de maneira mais específica, da história de Karosakaibo, deus munduruku. É evidente que não se está sugerindo a renúncia ao cristianismo, mas sim uma reflexão crítica a respeito do capital cultural incorporado não legitimado em oposição ao que é legítimo e por que se tornou legítimo. Ambos, o legítimo e o não legítimo, devem ter seu espaço dentro da reflexão acadêmica e pedagógica, e essa interação precisa ser estimulada, de maneira que haja o equilíbrio nas ações práticas do *habitus* professoral, equilíbrio que constitui um dos principais fundamentos da educação escolar munduruku. E deve ficar claro que estamos falando do espaço escolar, onde é importante que se promova o senso crítico. Aqui existe um ponto delicado, difícil de ser tocado, pois envolve a fé e a crença dos próprios professores munduruku, mas que precisa fazer parte de sua autocrítica. Qualquer professor, indígena ou não, precisa adotar a autocrítica como um exercício constante, consistindo, isso, em uma

poderosa estratégia de planejamento. De maneira mais delimitada, essa autocrítica deve ter como ponto de partida o papel do professor dentro e fora da sala de aula, pois é ele o principal agente responsável pela promoção do capital cultural munduruku no âmbito da escola e da aldeia. E como exercício intelectual, é muito importante que realizemos, constantemente, uma leitura circunspecta tanto do capital cultural materializado na oralidade ancestral quanto do capital cultural objetivado pela força do mercado educacional (arte, produções acadêmicas, livros etc.).

No tocante à área de linguagens, na qual se concentra nossos estudos, há um vasto território a ser explorado, a começar pela leitura da Matriz Curricular Intercultural de Referência para Escolas Indígenas do Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio, adotada em 2014. Esse documento não deixa de ser uma extensão especificada do RCNEI, mas mais do que isso, é o resultado das reivindicações dos povos indígenas, e é nossa responsabilidade, enquanto educadores, discutir a adequabilidade dessa Matriz no processo de educação escolar munduruku. Para isso devemos, também, nos debruçar sobre o Projeto Político Pedagógico das escolas. No caso dos munduruku, tomamos como referência a Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso, localizada na aldeia Kwatá. Seu PPP é o que está mais avançado, não obstante esteja faltando desenvolver a parte relacionada aos componentes curriculares, estabelecidos pela Matriz Curricular da SEDUC/AM, composta de quatro áreas de conhecimento, organizadas em dez componentes curriculares para o Ensino Fundamental, e quinze para o Ensino Médio, dentre as quais se inclui uma disciplina específica para cada etapa, a fim de tratar da prática cultural, nesse caso, dos munduruku, completando, ao todo, uma carga horária de 8.000h para o Ensino Fundamental e 3.000h para o Ensino Médio. É com base nessa estruturação curricular que os professores desenvolvem a prática pedagógica, exceto no turno noturno, cujo ensino é mediado por tecnologia e os conteúdos obedecem ao currículo das escolas não indígenas. Mas, reiteramos que nosso objeto de reflexão se limita às estratégias de desenvolvimento da educação escolar munduruku, com ênfase na área de linguagens. Esta, por sua vez, é composta por cinco componentes: Língua Indígena; Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais; Arte, Cultura e Mitologia; Língua Estrangeira; Práticas Corporais Esportivas (tanto para o Ensino Fundamental quanto

para o Ensino Médio).

Diante dessa estruturação curricular, podemos apontar tanto as dificuldades em desenvolvê-la na prática quanto os possíveis caminhos a serem seguidos, de forma a aperfeiçoar cada vez mais o sistema de ensino. Em relação às dificuldades, consideramos relevante o diagnóstico apresentado por Lucas Furtado na dissertação intitulada *A prática pedagógica intercultural do/a professor/a Munduruku* (2015). Consoante Furtado, com base nas vozes da classe professoral, as dificuldades consistem em: reprodução de estereótipos (p. 75); perda da língua étnica (p. 81); falta de experiências para lidar com as novas tecnologias, resultado do advento da energia elétrica permanente (p. 93); distribuição incompatível, por parte da Secretaria, das disciplinas que não correspondem à área de formação do professor (p. 88); falta de material de apoio para o planejamento das aulas (p. 89); aplicação descontextualizada de conteúdos (p. 91); apenas para citar as dificuldades em torno das quais pretendemos apresentar estratégias de planejamento pedagógico, a fim de oferecer possibilidades de aprimoramento, sem a pretensão de definir fórmulas prontas. Saindo das dificuldades, também podemos apontar algumas vantagens da educação escolar munduruku em relação à realidade educacional de outras etnias: aproximadamente meia centena de profissionais da educação formados em pedagogia ou em licenciatura intercultural pela Universidade do Estado do Amazonas e pela Universidade Federal do Amazonas, todos munduruku; escola munduruku autônoma; razoável produção acadêmica em diversas áreas (educação, linguística, antropologia, medicina, história etc.); advento das novas tecnologias, com a ressalva de que se deve utilizá-la como recurso pedagógico; enfim, são vantagens que precisam ser potencializadas pela criatividade intelectual daqueles que se destinam a contribuir na construção de um currículo emancipatório, paráfrase do *paradigma emancipatório* já evocado por Terezinha Maher (2006, p. 22).

ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE LINGUAGENS

Um das estratégias que resolvemos adotar para iniciar esta etapa da reflexão consiste na enumeração de alguns trabalhos já desenvolvidos a respeito dos munduruku do Amazonas, incluindo textos literários, organizados cronologicamente e caracterizado de acordo com o gênero textual a que pertence e sua respectiva

área de conhecimento. Consideramos relevante esse levantamento, pois são trabalhos que podem contribuir, de um jeito ou de outro, no desenvolvimento de material didático para as escolas, e é nessa perspectiva que vislumbramos a possibilidade de se trabalhar com os gêneros textuais, ressaltando que os textos destacados são fontes que precisam de uma leitura mais elaborada por parte dos professores e especialista na área de linguagem, pois é necessário adaptá-los à realidade escolar dos munduruku. Considerando essa possibilidade de adaptação de textos histórico-científicos em textos didáticos, organizamos uma espécie de quadro que passamos a denominar de quadro de textos ressignificáveis ao currículo escolar munduruku, elaborado de acordo com a perspectiva da interdisciplinaridade.

Quadro 1 – Textos ressignificáveis ao currículo escolar munduruku

Nº	Título/autor/data	Gênero textual	Área	Resumo
1	Viagem pelo Brasil , vol. III, de Spix e Martius (1817-1820)	Relato	História	Os autores descrevem alguns traços culturais dos munduruku do século XIX, entre os rios Madeira e Tapajós
2	Viagem ao Tapajós , de Henri Coudreau (1895)	Relato	História	Aqui o autor desenvolve uma etnologia dos munduruku da região conhecida, na época, como Mundurucânia.
3	Os selvagens , de Francisco Gomes Amorim (1875)	Romance	Literatura	O romance trata da história de contato dos munduruku com os colonizadores.
4	O missionário , de Inglês de Souza (1891)	Romance	Literatura	De caráter naturalista-determinista, também consta aí a história de contato da cultura munduruku com a cultura ocidental.
5	Munduruku: uma história de luta , de Luciene Moraes de Oliveira (1991)	Monografia	Antropologia	Primeiro trabalho acadêmico de cunho etnográfico, a nível de especialização, voltado para a descrição da cultura munduruku do Amazonas.
6	Dossiê munduruku , de Francisco Jorge dos Santos (1995)	Carta	História	É um livro onde o autor reúne diversas cartas sobre os munduruku, desde o primeiro contato, em 1768.

7	Livro de leitura munduruku , de Francisco Cardoso Munduruku (1995)	Cartilha	Linguística	Essa cartilha apresenta a primeira proposta ortográfica utilizada pelos munduruku do Amazonas. Apesar de não ser mais adotada, serve como fonte histórica.
8	Identidade, Educação Escolar Indígena e Bilingüismo na Aldeia Munduruku , de Adria Duarte de Souza (2004)	Dissertação	Educação	O texto apresenta as características da educação escolar, então em emergência, a partir dos discursos dos professores munduruku.
9	Modos de educar: vida Munduruku e relação gente e natureza na Aldeia Kwata , de Romy Guimães Cabral (2005)	Dissertação	Educação	Esta dissertação constitui uma etnografia do cotidiano da aldeia Kwatá, com especial atenção para a educação munduruku.
10	Introdução ao Mundurukú: fonética, fonologia e ortografia , de Gessiane Picanço (2012)	Monografia	Linguística	É o trabalho que estabelece o acordo ortográfico entre os munduruku do Amazonas e os munduruku do Pará.
11	Aspectos da fonologia do Munduruku do Madeira , de Cássia Braga dos Santos (2013)	Dissertação	Linguística	Esta pesquisa descreve a fonética e a fonologia dos últimos falantes da língua munduruku do Amazonas
12	Uma Etnografia sobre a Pluralidade de Modelos de Atenção à Saúde entre os Índios Munduruku na Terra Indígena Kwatá Laranjal, Borba, Amazonas: Práticas de Autoatenção, Xamanismo e Biomedicina , de Daniel Scopel (2013)	Tese	Antropologia	Como o próprio título sugere, esta tese é uma etnografia de todo o sistema de saúde, tanto indígena quanto não indígena, dos munduruku.
13	A cosmopolítica da gestação, parto e pós-parto: práticas de autoatenção e processo de medicalização entre os índios Munduruku , de Raquel Scopel (2014)	Tese	Antropologia	Este trabalho também não deixa de ser uma etnografia do sistema de saúde dos munduruku, com ênfase nas práticas do parto e pós-parto.
14	A prática pedagógica intercultural do/a professor/a munduruku , de Lucas Antunes Furtado (2015)	Dissertação	Educação	Furtado procura evidenciar os problemas pedagógicos vivenciados na Escola Ester Caldeira Cardoso.
15	Os últimos falantes da língua munduruku do Amazonas: habitus, dialogismo e invenção cultural no campo discursivo , de Ytanajé Coelho Cardoso (2017)	Dissertação	Letras	Aqui o autor faz uma análise do discurso dos últimos falantes da língua munduruku do Amazonas.

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisas encaminhadas pelo autor.

Esses são trabalhos pouco explorados pelos professores, mas que podem

subsidiar as diversas disciplinas do currículo escolar, sobretudo no campo de linguagens, pois como há a tendência de se desenvolver a área de linguagens por meio dos gêneros textuais, é necessário que saibamos enxergar esses tipos relativamente estáveis de enunciado nos textos que discorrem sobre a própria história dos munduruku do Amazonas. É assim que podemos pensar na contextualização dos conteúdos, de acordo com a realidade histórica, sociocultural, etnolinguística e discursiva desse povo.

Percebe-se aqui, que estamos destacando apenas textos escritos, o que poderia levar a pensar que estamos negligenciando a oralidade, tão presente no cotidiano das aldeias. Muito pelo contrário, alguns desses trabalhos, na lógica do dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2016, p. 12), são réplicas das histórias enunciadas, oralmente, por anciãos, lideranças, estudantes e professores, decodificados e materializados no plano da escrita, como é o caso dos itens 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15. Sem a prática do registro oral, com efeito, seria impossível a realização desses textos, ou, em outros termos, sobretudo no contexto de uma sociedade de cultura predominantemente oral, sem a manifestação do gênero primário, seria inviável a construção de gêneros secundários, cujo tecido discursivo situa cada uma das vozes dentro dos diversos campos da ação comunicativa, vozes essas que precisam ser potencializadas no âmbito dos estudos da linguagem.

Para exemplificar como essas vozes estão situadas, tomemos como exemplo a voz de uma anciã, Ester Caldeira Cardoso Munduruku, nascida em 1919 e uma das referências mais consultadas quando se trata da língua e da história do povo munduruku. Do item 9 ao 16, a voz de Ester está inscrita em todos esses trabalhos, sendo que em 11 e 15 ela é a principal protagonista, sem a qual essas dissertações não teriam sido elaboradas. Foi ela quem forneceu os dados da pesquisa. Suas narrativas, materializadas sob a forma de enunciados orais, é que subsidiaram a construção do discurso científico propenso a amplificar as reivindicações do povo munduruku por uma educação cada vez mais compatível com a realidade das aldeias. Essa legitimação das reivindicações está explícita no texto de Cássia Braga dos Santos, quando diz que Ester é sua principal colaboradora para o desenvolvimento da pesquisa (2013, p. 41), o que pressupõe que a voz de Ester, além de potencializar a voz dos munduruku no campo acadêmico, possibilita o registro histórico da língua munduruku do Amazonas. Podemos dizer, portanto, que

a pesquisa de Cássia Braga dos Santos é um registro histórico tanto da língua como dos atores sociais que vivenciaram o processo de perda da língua étnica, o que poder servir para estabelecer o diálogo interdisciplinar entre a história e o ensino da língua munduruku.

A propósito do estudo de história, certamente é um conteúdo sobremodo proveitoso na área de linguagens, pois abre caminho para a interação da palavra com as condições de sua produção, ideologicamente situadas. Nesse sentido, compartilhamos da mesma percepção de Valentin Volóchinov, quando afirma que “a palavra, como fenômeno ideológico *par excellence*, existe em uma formação e transformação ininterrupta; ela reflete com sensibilidade todos os deslocamentos e as mudanças sociais” (2017, p. 319). Tendo em vista que os munduruku estão em um constante processo dialético de invenção e convenção, como já demonstramos em outro trabalho (CARDOSO, 2017, p. 164), os estudos do enunciado como unidade da ação comunicativa, ou da palavra como fenômeno ideológico, seriam muito mais proveitosos do que estudar a língua em sua forma abstrata, monológica, como ainda se vê nas salas de aula, quando um professor ou professora reproduz o sistema de ensino estruturalista, enfatizando as regras de português (no caso da disciplina de Língua Portuguesa) ou prescrevendo terminologias descontextualizadas (no caso da disciplina de Língua Munduruku, quando o professor escreve no quadro uma série de substantivos para o aluno decorar).

Os textos ressignificáveis ao currículo escolar munduruku constituem importantes ferramentas de letramentos dentro das aldeias, pois são textos históricos que apontam para a própria formação do povo munduruku do Amazonas. Nessa perspectiva do letramento, estreitamos a relação entre escola, currículo e sociedade, já que os conteúdos se voltam para os conhecimentos desse grupo étnico. Como exemplo, podemos citar um excerto do livro de Henri Coudreau, já referido no item 2, do quadro de obras, o qual narra a história que pode revelar como os munduruku chegaram às terras onde hoje habitam, no Amazonas. Assim, no capítulo três, que também trata das expedições dos munduruku ao Rio Sucunduri e ao Rio Madeira, Coudreau afirma que “foi através desses campos do Sucunduri que recentemente se levou um grupo de munducurus para uma expedição de guerra lá para os lados do Rio Madeira” (1977, p. 44). Interessa destacar que o viajante francês está narrando um fato que ocorreu em 1895, portanto, vinte e quatro anos

após o nascimento de Ester Cardoso. Isto é, seus pais possivelmente devem ter vivenciado essa expedição referida por Coudreau. Com efeito, poderia se pensar que o povo munduruku do Amazonas se formou nesse período, mas o relatório do Padre José Monteiro de Noronha, de 1768, citado no Dossiê Munduruku, item 6, já faz referência aos munduruku habitando o Rio Canumã (1995, p. 7), onde vivem atualmente. Todo esse conjunto de informações incita a busca de mais conhecimento a respeito da história desse povo, e essa busca só é possível pela palavra, meio pelo qual as narrativas são construídas, meio pelo qual a sociedade é inventada e reinventada a cada deslocamento e a cada mudança social. É a palavra direcionando a própria história, consoante apregoa Volóchinov, ao afirmar que “nos destinos da palavra estão os destinos da sociedade falante” (2017, p. 319).

Ainda argumentando sobre a força da palavra, não é raro um professor ou estudante citar as observações de Spix e Martius, realizadas entre 1817 e 1820, sobre os munduruku. Nesse aspecto, a obra já é utilizada como material de apoio à prática pedagógica, mesmo que às vezes não sejam explicitamente citadas. O que falta é sistematizar as informações desses naturalistas, e de outros estudiosos, em livros didáticos, da mesma maneira como é feito nos livros didáticos fornecidos pelas secretarias de educação às escolas não indígenas. O diálogo estabelecido com a obra desses viajantes é bem visível pela denominação de “espartanos da Amazônia”, dada aos munduruku, por Spix e Martius (1981, p. 276). Essa denominação é reproduzida, inclusive, nos livros didáticos de História do Amazonas. Tal aguerridade com que são retratados na história é retomada constantemente em eventos culturais, nos quais é encenada a trajetória de perdas e de conquistas. Um desses momentos de exposição da cultura é o Festival Cultural Munduruku e Sateré-Mawé, que ocorre todo mês de abril, no mês dos povos indígenas. Releva explicitar que em 2009, Daniel Scopel, autor referido no item 12, de nosso quadro de textos ressignificáveis, participou desse Festival e descreve o momento em que um professor retoma o texto de Spix e Martius, ainda que não tenha feito a referência direta, mas afirma que “Paulo buscou inspiração na iconografia dos registros de viajantes do século XIX para elaborar o desenho de Karusakaibu” (2013, p. 90). Não obstante, antes de citar Paulo, Daniel Scopel já menciona Spix e Martius em uma nota de rodapé da página 74, transcrevendo entre aspas o termo “espartanto”.

Para o desenvolvimento do letramento nas aldeias, a escola poderia utilizar

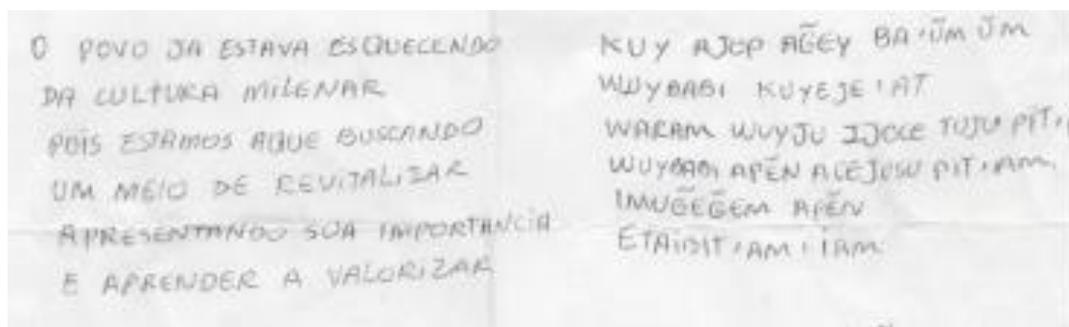
esses textos ressignificáveis como fonte para planejar ações culturais, em suas várias modalidades, realizadas por meio de competições: música, poesia, pintura, artesanato, encenação cultural etc. Essas competições já vêm ocorrendo há quase uma década, mas a escola tem influenciado, ou sido influenciada, pouco nesse processo. A nosso ver, a escola poderia reivindicar para si a responsabilidade de estimular as competências dos estudantes dentro desse contexto de manifestação cultural. É bem verdade que a Escola Ester Cardoso já prevê esse Festival (dias 16, 17, 18, 19, 20 de 21 de abril) em seu Projeto Político-Pedagógico. No entanto, as ações culturais do Festival, no contexto geral da aldeia, tem se pautado predominantemente no esporte (especificamente torneio de futebol) e na contratação de grupos musicais responsáveis pela noite dançante, para onde é direcionada a maior parte dos recursos financeiros. Por que não utilizar esse contexto do Festival para despertar a criatividade dos alunos durante o ano letivo? Por que não utilizar esse contexto para estimular os estudos da linguagem e aprimorar as ferramentas de revitalização da língua munduruku? Nossa convivência na aldeia nos aponta para essa possibilidade, pois em 2009, no mesmo ano em que Daniel Scopel participou do Festival, também participamos, e vimos, em apenas um dia, exposição de artes, recital de poemas, festival de música, apresentação de personagens mitológicos e a história de criação dos munduruku, narrada por um professor e encenada, em grande parte, por estudantes e seus parentes. Interessa dizer que o Festival de 2009 foi um dos que mais mobilizou as comunidades. Desde então, por uma série de fatores internos da aldeia Kwatá, o evento vem tendo pouca mobilização, o que pode mudar, a depender da criatividade dos coordenadores e da interlocução com os vários campos sociais: cultural, político, educacional, acadêmico. E nós, enquanto pesquisadores e também professores, estamos dispostos a contribuir com as discussões pedagógicas que promovam a criatividade tanto dos estudantes quanto dos próprios professores, no sentido de projetar um cenário propício ao desenvolvimento das várias linguagens, pois o que seria das disciplinas escolares, dispostas no currículo de linguagens, cujos conteúdos não pudessem ser manifestados em algum contexto de comunicação?

Não estamos sugerindo que a escola deveria pautar seu currículo no Festival já referido, estamos apenas expondo um contexto no qual os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar possam ter utilidade. Pois um dos questionamentos

mais comum dos estudantes é: para quê aprender isso? E o professor, também, muitas vezes se pergunta: para quê ensinar isso? Irandé Antunes incorre nessa mesma interrogação, a propósito da relação entre língua, texto e ensino: “o que é o saber, se disso a comunidade não se aproveita?” (2009, p. 45). No que tange ao ensino de leitura e escrita, esses contextos culturais servem para exercitar a funcionalidade do que se aprende na escola, isto é, a língua em sua realidade viva, em torno da qual se constroem propostas de ensino-aprendizagem mais interacionistas, voltadas para o diálogo da palavra com a história, esta construída pela interação com os discursos ancestrais. Nessa perspectiva interacionista, Antunes afirma que “assim, se considerarmos a linguagem nas suas funções de interação, outra perspectiva não podemos adotar em seu estudo senão a *das efetivas experiências da comunicação dialógica*” (p. 175). O dialogismo, com efeito, é um conceito central para a compreensão dos gêneros textuais implicados no processo de realização das atividades discursivas, pois está situado em qualquer enunciado contextualizado, seja ele em forma de gênero textual ou em forma de palavra.

Uma demonstração de interação dialógica pode ser visualizada no trecho de um poema recitado em 2014, no âmbito do Festival Cultural Munduruku e Sateré-Mawé. Por ser relativamente extenso o poema, destacaremos apenas a terceira estrofe. Seu título é “Festival Munduruku em fortalecimento da nossa cultura”.

Figura 1 – Produção textual apresentando aspectos culturais Munduruku



Fonte: Curso de Licenciatura Intercultural Munduruku

Esse poema foi escrito por uma professora da aldeia Kwatá e traduzido com a ajuda dos Munduruku do Pará, durante o Curso de Licenciatura Intercultural Munduruku. Cada verso dessa estrofe mantém uma interlocução com os enunciados

deixados pelos ancestrais munduruku, atendendo a seus anseios, um dos quais é a revitalização de sua língua materna. Nesse caso, vemos tanto um exemplo de utilização da língua munduruku quanto uma alternativa de se estudar a língua étnica no contexto escolar, trazendo, para dentro da sala de aula, não só a cultura dominante, mas também a cultura local. Esse gênero textual poderia ser objeto de uma ou duas aulas, dos três componentes curriculares: Língua Munduruku; Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais; Arte, Cultura e Mitologia, pois a riqueza semiótica desse poema não é só perceptível em suas palavras ou estrutura, mas também na encenação que ele pode engendrar perante o público, na forma de práticas corporais e linguísticas apreciáveis nos campos de atividades sociais, em especial o campo artístico.

Nesse sentido, são de grande contribuição as reflexões de Roxane Rojo, a propósito do papel da escola em valorizar as culturas locais e populares em seu currículo. Assim, segundo a autora,

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores (2009, p. 115).

Estudar o poema (assim como outros gêneros) enquanto expressão identitária é uma boa estratégia a ser refletida no currículo de linguagens, uma vez que pode acionar a interdisciplinaridade no desenvolvimento desse processo de letramento. Se por um lado podemos abordar a temporalidade verbal, a métrica, os sentidos, a entonação e até as propostas de encenação no ato da declamação, do poema em português, por outro podemos abordar seus aspectos fonético-fonológicos e morfosintáticos, tanto da língua munduruku quanto do português. Pois é sabido que a estrutura básica do verbo que traz a ideia de processamento é dada, no português, pela desinência **-ndo**, terminação do verbo no gerúndio: o povo (sujeito) já estava esquecendo (verbo) da cultura milenar (objeto)/ Kuy (já) ajop aḡey ba'ũm ũm (nosso povo estava esquecendo) wuybabi kuyeje'at (da nossa cultura)³. No caso da língua munduruku, a ideia de duração, ou o gerúndio, é formada pela reduplicação do

³A escrita correta, conforme a ortografia atualmente utilizada é: kuy ajop aguy ba'um'um wuybabi kuyjean. A escrita correta do munduruku foi feita com a ajuda de professoras munduruku do Pará.

verbo (GOMES, 2006, p. 55), a título do que acontece em “ağey ba’üm ùm”, onde “ağuy ba um” (esquecer-se) não expressa duração, ao passo que “ağuy ba’um um” sim. Não que o professor deva se concentrar na gramática da língua munduruku, mas é interessante que se apresente as diferenças básicas entre as duas línguas, sem cair no gramaticalismo estéril. Nesse aspecto dos estudos da língua, podemos utilizar como material de apoio – para refletir o currículo – a monografia de Gessiane Picanço (item 10) e a dissertação de Cássia Brada dos Santos (item 11), de nossa tabela de textos ressignificáveis, com a ressalva de que a monografia de Picanço é o texto que marca o processo de unificação das ortografias do munduruku do Amazonas e do Pará. Antes, os munduruku do Amazonas utilizavam a ortografia prescrita na cartilha de Francisco Cardoso Munduruku, já destacada no item 7, mas em 2012 passaram a adotar o modelo ortográfico dos munduruku do Pará, principalmente com o objetivo de fortalecer o processo de revitalização da língua étnica no Amazonas.

Da mesma forma que utilizamos o gênero poesia para estudar as linguagens no contexto da cultura local, também podemos fazê-lo com outros gêneros, tal como o romance. Aqui fazemos referência aos itens 3 e 4 de nossa tabela de textos ressignificáveis. *Os selvagens* e *O missionário* são ficções semióticas ricas, principalmente no tocante a história dos primeiros contatos do povo munduruku com a sociedade dominante. Em nossa dissertação de mestrado, na seção 2.1.1, intitulada *Os munduruku na ficção*, já demos uma breve demonstração de verossimilhança dessas narrativas com a história real desse povo, excetuando as passagens segundo as quais os munduruku foram tidos como canibais, conforme consta nas páginas 23, 27 e 35, de *Os selvagens* (2004), e nas páginas 150, 165 e 169, de *O missionário* (2010). Esses romances podem render extensos debates em sala, a começar pela segunda metade do ensino fundamental, em que o nível de letramento já possibilita ao estudante questionamentos a respeito das características dos elementos da narrativa: narrador, personagens, tempo, espaço; e das etapas da narrativa: apresentação, complicação, clímax e desfecho. Aqui, a interdisciplinaridade e a multiculturalidade, referida por Roxane Rojo, se fazem presentes na medida em que o professor souber articular os conteúdos de literatura, línguas, história, geografia e outras áreas, tendo como material de leitura o texto literário, e na medida em que utilizar os textos acadêmicos a seu favor, de maneira a

comparar história real e ficção. Nesse ponto, a dissertação de Adria Duarte de Souza (item 8) pode contribuir com informações sobre a história do contato religioso e sua influência nas características identitárias, uma vez que faz uma abordagem desde o período colonial até os dias atuais da educação escolar indígena, com ênfase para a educação escolar munduruku, a qual depende da educação indígena para ser promovida no currículo.

É verdade que pouco se falou sobre a influência da educação indígena no currículo. Isso se deve ao fato de essa modalidade de educação abranger todas as áreas do conhecimento, dentro da qual está incluída a educação escolar, a qual, de inventada, passou a ser convencionalizada dentro do sistema de educação indígena, atualmente. Romy Guimarães Cabral (item 9) dá testemunho dessa relação entre educação indígena e educação escolar indígena em sua dissertação de mestrado, embora predomine muito mais uma etnografia dos modos tradicionais de educar dos munduruku, do que propriamente do contexto escolar. Com efeito, todos os trabalhos do quadro de textos ressignificáveis lançam mão de uma etnografia de determinado aspecto da educação munduruku, indo da história de luta dos antepassados, consoante a monografia de Luciene Moraes de Oliveira (item 5), até as práticas de autoatenção relativas à gestação, conforme a etnografia desenvolvida por Raquel Dias Scopel (item 13). O que essas pesquisadoras fizeram, de fato, foi sistematizar um conjunto de saberes até então não decodificados em linguagem escrita, facilitando a interlocução entre uma cultura marginalizada e estigmatizada pela sociedade em geral, com o universo do saber científico, manifestado sob a forma de gêneros textuais, de certas áreas, tais como a educação e a antropologia, restando ao professor o papel de interpretador desses textos, os quais podem subsidiar o planejamento do currículo escolar.

O que estamos fazendo ao elencar determinados contextos e determinadas obras engendradas a partir dessas realidades específicas não deixa de ser uma etnografia dos processos de letramento que vêm surgindo entre os munduruku do Amazonas, etnografia postulada nos termos de Brian Street (2014), o qual leva em consideração o letramento enquanto prática social, não circunscrito apenas ao ambiente escolar, mas manifestado nos vários contextos da sociedade, em suas diversas especificidades. O método etnográfico constitui, portanto, segundo o autor estadunidense, uma ferramenta de grande contribuição para esses estudos do

letramento, uma vez que fornece dados que ajudam a entender os processos ideológicos que conduzem a inclinação dos atores sociais dentro de cada campo da atividade comunicativa, em especial o campo educacional, em torno do qual o espaço escolar constitui apenas um contexto de letramento, sendo que os eventos sociais: festivais, reuniões, palestras, bem como a emergência de novos contextos sociopolíticos: ampliação no número de estudantes, tanto no nível básico quanto no nível superior, criação de cargos públicos, busca por qualificação profissional etc.

É verdade que por termos nos concentrado mais em uma etnografia dos textos ressignificáveis ao currículo escolar munduruku, com ênfase para a área de linguagens, deixamos a sugestão de novas etnografias do letramento. Não que a etnografia dos textos ressignificáveis seja o bastante, pelo contrário, é necessário explorar longos caminhos no tocante às práticas de letramento desse novo contexto sociocultural por que está passando o povo munduruku, assim como todos os povos do Brasil. Uma etnografia dessa natureza é necessária porque tende a dialogar com os estudos mais compatíveis com a complexidade das práticas sociais tradicionais e emergentes, principalmente estudos antropológicos e linguísticos atuais. Nesse sentido, Street afirma que “é na interface entre essas teorias linguísticas e antropológicas, de um lado, e entre discurso e método etnográfico, do outro, que eu vislumbro que será conduzida a pesquisa futura no campo dos estudos do letramento” (p. 177). Street escreveu esse enunciado, em língua inglesa, na última década do século XX, em que os estudos do letramento eram pouco explorados, sobretudo no Brasil. Acontece que, passadas quase duas décadas, esse vislumbre de Street se tornou realidade, e hoje já há uma vasta referência em etnografias do letramento a respeito do contexto de vários povos indígenas. Entretanto, em relação aos munduruku do Amazonas, ainda não há trabalhos nesse sentido, isto é, de uma etnografia das práticas de letramento desse povo. O texto que desenvolvemos aqui, portanto, constitui uma etnografia preliminar do letramento munduruku, mais especificamente, uma etnografia dos textos ressignificáveis ao currículo de linguagens. Essa é uma sugestão de estratégia, considerada, a nosso ver, um passo importante no desenvolvimento da educação munduruku, dentro da qual a educação escolar constitui apenas um contexto de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar munduruku, embora esteja em seu estágio inicial no tocante à construção de seu currículo, vem ganhando a atenção de pesquisas interessadas na conversão de capital cultural em material escolar. E é nesse sentido que propomos como iniciativa preliminar uma etnografia do letramento enquanto estratégia para o planejamento do currículo de linguagens. Essa breve etnografia que fizemos dos quinze textos ressignificáveis ao currículo escolar munduruku poderá potencializar a criatividade dos professores, para cuja prática pedagógica esses materiais são imprescindíveis. Já vínhamos exercitando essa etnografia ao longo de nosso mestrado (2015-2017), quando documentamos o discurso dos últimos falantes da língua munduruku do Amazonas, cujas vozes ficarão inscritas na história desse povo. Na verdade, o que fizemos no mestrado foi converter oralidade em escrita. É a história da língua munduruku sendo construída pela interação do discurso de autoridade dos munduruku com o discurso científico.

Essa pesquisa pode servir de subsídio para o aperfeiçoamento do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso, na medida em que esses textos ressignificáveis forem pensados como constructos socioideológicos, materializados em gêneros discursivos diversos. O que se deve fazer, doravante, é dar continuidade tanto na etnografia do letramento quanto no desvendamento dos diversos sentidos que esses textos ressignificáveis podem engendrar. E trabalhar com o sentido exige que reflitamos de maneira interdisciplinar e dialógica, pois, como já afirmamos, os quinze itens que elencamos são constituídos de vozes que remontam aos primeiros contatos dos munduruku com não indígenas. Daí a necessidade de recorrermos à Língua Portuguesa, História, Antropologia, Sociologia, entre outras, para que possamos projetar um currículo de linguagens mais compatível com a realidade da escola munduruku.

Que fique claro que não estamos sugerindo uma predominância de conteúdos estritamente etnoculturais no currículo, mas sim um equilíbrio, de maneira que o aluno possa conhecer sua história, sua língua étnica, sua cultura, assim como, na mesma medida, possa se aprofundar em conteúdos regionais, nacionais e globais e, no caso da disciplina Língua Portuguesa, possa aprender a norma padrão, sem deixar de compreender as variedades sociolinguísticas do português brasileiro falado e escrito. Essa segunda modalidade de educação, com efeito, já vem

ocorrendo, uma vez que o currículo da escola ainda é baseado no currículo da escola não indígena do Estado, cujos livros didáticos não contemplam conteúdos indígenas, muito menos conteúdos do povo munduruku. Nesse sentido, consideramos que a Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental e Ensino Médio é um documento que desafia as comunidades, escolas, professores e, sobretudo, os pesquisadores, a encontrarem alternativas para a construção de um currículo mais equilibrado. Uma dessas alternativas que estamos propondo, aqui, é a continuação da etnografia não só do letramento de textos ressignificáveis ao currículo escolar, mas também uma etnografia do letramento de modo geral, bem como uma etnografia das práticas sociais, o que tornará o planejamento muito mais viável do ponto de vista da materialidade dos fenômenos sociais e linguísticos, manifestados em enunciados científicos e pedagógicos.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **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.

AMORIM, Francisco Gomes de. **Os selvagens**. 2 ed. Manaus: Valer, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5 ed. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2010.

_____. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CLIV, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SECAD, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BELEZA, Adalberto Rodrigues *et al.* **Kwata-Laranjal, história e reconquista da terra**. Manaus: SEDUC-AM, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRAGA DOS SANTOS, Cássia Alessandra. **Aspectos da fonologia do Munduruku do Madeira**. 2013, 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2013.

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, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. **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.

COUDREAU, Henri. **Viagem ao Tapajós**. Trad. Eugênio Amado. São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1977.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Educação escolar indígena? A gente precisa ver**. Ciência e Cultura (SBPC), v. 60, n. 4, p. 28-31, 2008. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252008000400013&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 nov. 2017.

DIAS-SCOPEL, Raquel Paiva. **A cosmopolítica da gestação, parto e pós-parto: práticas de autoatenção e processo de medicalização entre os índios Munduruku**. 2014, 211 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2014.

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.

GOMES, Dionei Moreira. **Estudo morfológico e sintático da língua Mundurukú (Tupí)**. 2006, 320 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, 2006.

HOUAISS, Antônio. Dicionário **eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 3.0 [CD-ROM]. 2009.

IRANDÉ, Antunes. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasil: MEC, 2006.

MORAES DE OLIVEIRA, Luciene. **Munduruku: uma história de luta**. 1991, 69 f. Monografia (Especialização em Etnologia Indígena Brasileira). Universidade Católica de Goiás, Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, 1991.

MUNDURUKU, Francisco Cardoso. **Livro de leitura Munduruku (Ka'wën Tapera r+barak'rak)**. Brasília: FUNAI, 1992.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PICANÇO, Gessiane. **Introdução ao Mundurukú**: fonética, fonologia e ortografia. 1. ed. Goiânia: Cadernos de Etnolingüística, Série Monografias, 2012. v. 1. 62 p .

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO MUNDURUKU. Organização dos/as Professores/as Munduruku do Amazonas. Borba: Aldeia Kwatá, 2015.

SANTOS, Francisco Jorge dos (Org.). Dossiê Munduruku: uma contribuição para a história indígena da Amazônia Colonial. **Boletim Informativo do Museu Amazônico**, v. 5, p. 1-103, 1995.

SCOPEL, Daniel. **Uma Etnografia sobre a Pluralidade de Modelos de Atenção à Saúde entre os Índios Munduruku na Terra Indígena Kwatá Laranjal, Borba, Amazonas**: Práticas de Autoatenção, Xamanismo e Biomedicina. 2013, 262 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2013.

SOUZA, Adria Duarte de. **Identidade, Educação Escolar Indígena e Bilingüismo na Aldeia Munduruku**. 2004, 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

SOUZA, Inglez de. **O missionário**. Manaus: 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.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

DOI: <https://doi.org/10.29280/rappge.v1i2.4342>