

**Página Inicial**

Agenda de Eventos

Especial - Acordo Ortográfico

**Artigos**

Artigos de IC

Blog

**Reflexões sobre o ensino de línguas**

Resenhas

Textos Literários

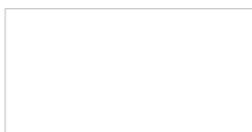
**Edições Anteriores**

**Junte-se a nossa lista de e-mails!**

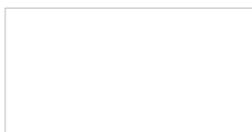
Email Address

Subscribe

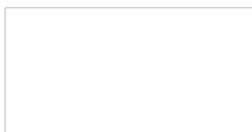
**Veja também:**



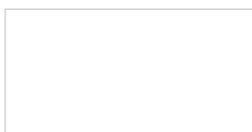
Instituto Matoso Câmara



Biblioteca Digital Mundial



Blog do Co-editor Joel Sossai Coleti



Ceditec

## LETRAMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA UMUTINA (MT)

Maria Sílvia Cintra Martins <sup>[1]</sup>

### Introdução

Neste trabalho apresento algumas reflexões iniciais a respeito de pesquisa de campo de viés etnográfico e participativo, na área de Linguística Aplicada, que vem sendo realizada na aldeia Umutina, em Barra do Bugres (MT), sob minha coordenação. A pesquisa vincula-se ao Projeto FAPESP (2009/13871-4) "Letramento, ritmo e etnicidade" e ao Grupo de Pesquisa LEETRA (CNPq). Vincula-se, ainda, ao Projeto CAPES "Observatório da Educação Escolar Indígena", do qual participo como colaboradora. <sup>[2]</sup>

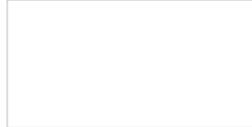
Apresentarei inicialmente um breve relato de minha inserção nessa área de pesquisa; em seguida, descreverei alguns aspectos pertinentes às práticas de letramento que pude presenciar na Aldeia Umutina nos anos de 2010 e 2011.

### O desenvolvimento inicial da pesquisa em dois territórios indígenas

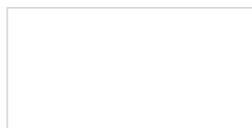
Foi a partir da presença de graduandos indígenas na Universidade Federal de São Carlos que iniciei o diálogo com sujeitos das comunidades indígenas do Território Etnoeducacional 1 (Rio Negro/AM) e de Barra do Bugres (MT). No primeiro caso, minha aproximação de indígenas dessa região (baniwa, tariano, tukano, entre outros) se deu pelo contato inicial com um graduando baniwa, cujo trabalho de Iniciação Científica orientei (Silva, 2009), e também por minha participação, no ano de 2010, como uma das mentoras e como colaboradora, no Projeto CAPES/UFSCar "A educação escolar indígena em duas realidades: uma comparação entre os Territórios Etnoeducacionais Amazônia Oriental e do Rio Negro".

Ainda em 2009, no entanto, efetuei uma primeira visita à Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT de Barra do Bugres. A partir de 2010, iniciei a orientação de outro projeto de Iniciação Científica, neste caso de um graduando indígena umutina (Quezo, 2010), cuja aldeia localiza-se nessa região.

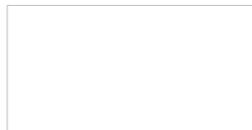
Em julho de 2010, coordenei expedição científica ao Alto Rio Negro, da qual participaram: o professor da Universität Bremen, Wolfgang Jantzen, que esteve em nossa universidade como professor visitante; uma doutoranda; uma graduanda em Letras e o graduando indígena do



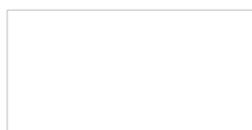
Comunidade dos Países  
de Língua Portuguesa



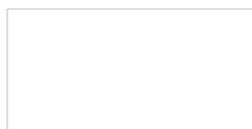
Dicionário de Termos Lingüísticos



Domínio Público



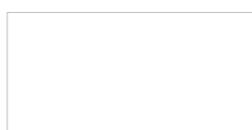
GEScom



GETerm



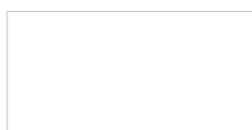
iLteC



Institut Ferdinand de Saussure



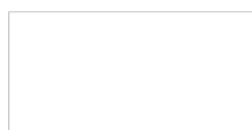
Letr[a]s.etc.br



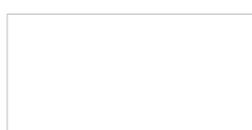
Portal da Língua Portuguesa



Portal de Periódicos Capes



Portal de Revistas Científicas Persee



Revue Texto!

curso de Pedagogia, cujo trabalho de Iniciação Científica eu vinha orientando. A coleta de dados foi empreendida com vistas a averiguar: a) de que forma os principais parâmetros norteadores do trabalho na educação diferenciada, presentes no RCNEI (Brasil, 1998a), vinham sendo compreendidos e reinterpretados pelos professores; b) de que maneira as questões próprias ao letramento e ao trabalho com a oralidade eram propostas no RCNEI e aplicadas pelos professores; c) como se dava ou não a aceitação da proposta da educação diferenciada nas comunidades do Alto Rio Negro e no que os valores que se construía implicavam questões tensionais. Foram feitas entrevistas com pais de alunos, com professores e gestores da SEMEC de São Gabriel da Cachoeira (AM). Foi ainda oferecido, nos moldes do curso de extensão universitária (PROEX/UFSCar), o curso de trinta horas “*Formação em Educação Escolar Diferenciada e Inclusiva*”, coordenado por mim, com a participação do professor Jantzen e dirigido a professores indígenas de Ensino Fundamental e Médio que trabalhavam na sede ou nas comunidades. Neste caso, foi de importância fundamental a adoção da epistemologia freireana dos temas geradores, tal qual relatado em Martins (2011).

A educação escolar indígena é hoje pautada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (Brasil, 1998a) - que se baseia no pressuposto da educação diferenciada no que esta implica o respeito à diversidade cultural e lingüística das comunidades indígenas, assim como a construção diferenciada do currículo e do calendário escolar de acordo com as especificidades locais. O documento oficial parte do pressuposto da ocorrência de uma ampla discussão de suas propostas entre os professores indígenas para a construção do currículo nas escolas das comunidades, juntamente com a construção do Projeto Pedagógico de cada escola. Muitas vezes, porém, presencia-se, de fato, a uma limitação do trabalho pedagógico a práticas corriqueiras do cotidiano, de forma semelhante a certo “laissez-faire” que muitas vezes resultou - ao menos no sudeste, onde pude acompanhar o trabalho pedagógico em várias escolas e em diversos níveis - das propostas educacionais de base construtivista. [3]

O RCNEI (Brasil, 1998a) é subdividido em diversos itens, de acordo com os diferentes componentes curriculares. No item “Línguas”, é feita menção rápida ao trabalho com a oralidade, dedicando-se maior detalhamento à linguagem escrita. Chamou-me a atenção a forma de trabalho que se propõe com textos, nesse documento oficial, sem que se explicitem as bases de uma abordagem genuinamente interacionista e sócio-discursiva. O fato é que, com todas as ressalvas que têm sido dirigidas ao PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1998b), ainda assim a forma com que as linguagens oral e escrita são aí tratadas em sua dimensão discursiva é muito mais aprimorada do que aquela presente no RCNEI, em que se aponta apenas superficialmente para um possível trabalho com receitas, contos, crônicas, sem que se explicita o viés sócio-histórico que deveria sustentar essa abordagem. [4]

Talvez como resultado de uma atenção excessiva dedicada à especificidade da diversidade cultural e lingüística típica das comunidades indígenas, a atenção é preferencialmente dirigida ao bilingüismo e ao multilingüismo, porém, mesmo nesse caso, dentro de certa defasagem no que diz respeito à reflexão contemporânea sobre o ensino de línguas.

Em nossa permanência de um mês no município de São Gabriel da Cachoeira (AM), coordenei, ainda, as seguintes ações: visita às comunidades indígenas de Tunuí e Castelo Branco; levantamento de

Texto livre

TRIANGLE

UEHPOSOL

dados junto à Secretaria da Educação e à Secretaria da Saúde locais; orientação do trabalho de dois professores indígenas vinculados ao projeto CAPES mencionado acima; gravação de entrevistas com líderes indígenas da região.

### **Uma primeira expedição à Aldeia Umutina**

Em outubro de 2010, coordenei a primeira expedição científica à Aldeia Umutina em Barra do Bugres (MT), da qual participou o graduando em Letras cujo trabalho de Iniciação Científica eu passara a orientar. Pude coletar alguns dados iniciais a respeito da educação indígena diferenciada que se praticava nessa aldeia e, graças à coincidência da presença de agentes da FUNASA na mesma ocasião, pude efetuar o cruzamento de alguns dados concernentes à saúde e à educação.

A Aldeia Umutina tal qual existe hoje foi demarcada na década de sessenta e sua localização provém das ações de Marechal Rondon, a partir de 1911, que envolveram: a implantação de um posto da FUNAI, antigo SPI, em território Umutina; a instalação de linhas telegráficas; a transferência de indígenas de outras etnias para este mesmo local (Parecis, Nambiqwara, Bororo, entre outros) (CF. Ferreira, 2000).

Partimos de Barra do Bugres, município com população equivalente àquela de São Gabriel da Cachoeira (AM), porém dentro de outra dimensão, de outra concentração, já que sua área chega a pouco mais de 7.000 quilômetros quadrados, dos quais vinte e oito mil hectares compõem a reserva dos indígenas Umutina. Localiza-se às margens do Rio Bugres onde este se encontra com as águas do rio Paraguai, e a cerca de 160 quilômetros de Cuiabá, a capital do estado do Mato Grosso.

Perto da ponte que passa sobre as águas em que se juntam o rio Bugres e o rio Paraguai, perguntamos a alguns moradores, que conversavam diante de um bar, para saber que teríamos que andar cerca de sete quilômetros até chegar a um ponto antes da próxima ponte, onde haveria um monte de areia e também uma placa indicativa da Aldeia Umutina. A própria forma de se passar a localização espacial já sinalizava que transitávamos por outras terras, em que o sentido não se dava de forma linear, do ponto em que estávamos até o ponto exato de entrada, mas num sentido circular: afinal como poderíamos saber qual era o ponto antes da próxima ponte, sem precisar chegar a ela para depois voltar? Por sorte, no momento em que resolvemos arriscar e entrar em certo ponto à esquerda, sem muita segurança a respeito da marca do monte de areia – que não nos parecia tão chamativo – um carro da FUNASA vinha em direção oposta.

Pude sinalizar, pedindo que parasse, e então me certifiquei de que sim, a direção era aquela mesmo. Mais adiante, numa encruzilhada, deveríamos virar à direita e seguir até a beira do rio. Nossa condição letrada, excessivamente pontual, mais uma vez não nos ajudava, na verdade só atrapalhava, pois pela forma com que o motorista indicara, pudemos supor que a aldeia estaria ali, na beira mesma do rio. De fato pudemos avistar, do lado direito da estradinha de terra, antes ainda de chegar à beira do rio Paraguai, algumas primeiras casas, cobertas de sapé e com paredes de troncos roliços espaçados. Quando demos de fato na beira do rio, só pudemos ver alguns carros estacionados. Descendo o barranco, pude entender que era necessária a travessia de barco para a chegada efetiva à aldeia. Quando me falava de sua aldeia, o graduando Laércio [5] não havia nunca mencionado, nem a presença, nem a

necessidade da travessia do rio – talvez para ele, dentro de seu mundo, a partir de sua mundividência, esta fosse uma informação por demais evidente.

Logo nos acostumamos com essa travessia, feita e repetida por toda a semana seguinte, mesmo sob o céu estrelado em noite de lua clara, em que, enquanto remava, o Laércio declamava uma das tantas narrativas indígenas, aquela que diz que as estrelas são os olhinhos das crianças a nos mirar. A largura do rio Paraguai era ali de uns duzentos metros, depois caminhávamos um quilômetro todos os dias até chegar à aldeia, às suas casas distribuídas em torno do pátio circular, onde não poderia faltar a quadra de futebol. Ao fundo estava o posto de saúde e depois a pequena escola com Ensino Fundamental e Médio.

Eu trazia minhas leituras dos “Tristes Trópicos”, da descrição de Lévi-Strauss da aldeia bororo, e enxergava ali a aldeia bororo retrabalhada, modificada, sem a Casa dos Homens na posição central, e com uma variedade imprevista de construções em material, em tijolo e cimento. Alguém poderia querer ver nisso a forma imposta pelo colonizador, e adaptada à maneira indígena. Eu preferia imaginar que estava como que diante de um palimpsesto cultural, em que as camadas se sobrepunham e deixavam entrever em sua textura a história dos antepassados.

Se a aldeia com essa sua mistura cultural, com essa sua heterogeneidade, fazia lembrar as colônias paulistas da zona rural, isso só me trazia à memória a forte tradição indígena embutida em nossa brasilidade. O indígena continuava presente, depois dos ditos quinhentos e tantos anos de devastação, se fazendo de morto, quem sabe. A mim, de toda forma, não interessava um eventual enaltecimento do passado ou de uma representação que nos agradaria ter desses indígenas. Eu queria mesmo retratar essa forma de transição, esse momento, em que permaneciam, sem dúvida, traços de um ser indígena, seja na ambientação da aldeia – como na presença de macaquinhos numa árvore, brincando com um gato, depois passando pelo chão de uma das casas; nas árvores, na abundância de cajus e tamarindos, na profusão de araras; seja na alimentação, no pacu assado servido com beiju, na casa do Laércio. Tudo isso convivendo com a presença de carros na beira do rio, de motos circulando pelo pátio da aldeia. No primeiro dia peguei carona num dos carros que ficava dentro da aldeia e que tinha o padrão do ferro velho do chamado Primeiro Mundo.

Que mundo será primeiro?

As motos eram várias, presenciei o dia em que uma das indígenas parecia estar dando sua primeira volta de moto pela aldeia. Na escola o computador estava conectado à internet, também, de certo, nos padrões do ferro velho daquele outro mundo de além mar, de além meridiano equatorial.

Lévi-Strauss (1981), com sua formação em geologia, aludia, alegoricamente, às diferentes camadas encontráveis dentro de uma mesma formação rochosa – ele brincou com essa alegoria, mas não a conduziu às suas últimas conseqüências, talvez excessivamente contaminado por um olhar diacrônico que lhe fazia ver, aqui, nos tristes trópicos – talvez até menos tristes que sua Europa antiga – o passado que a Europa já teria vivido em séculos anteriores, XVIII, XIX. Faltou dar a esse insight o corte sincrônico necessário, que lhe permitiria ver com naturalidade esse enchevêtement de diferentes camadas, essa colcha de retalhos - teria perdido alguma aula de seu mestre Ferdinand de

Saussure?

Era esse meio que precisávamos aprender a descrever, esse entre les deux, o local da cultura: sem espanto, sem mistificações, fenomenologicamente – assim pensava eu, com ou sem botões para me acompanhar.

### **A perspectiva da construção de um projeto de letramento multicultural e interdisciplinar**

Em maio de 2011 coordenei uma segunda expedição à mesma aldeia, desta vez acompanhada de uma graduanda em Engenharia Ambiental e uma mestre em Estatística, sendo que ambas atuaram como colaboradoras voluntárias no projeto. Foi particularmente a partir desta segunda visita à Aldeia Umutina, que comecei a planejar, em conjunto com os professores indígenas e com o graduando Umutina, a construção de um projeto de letramento que compreenderia a elaboração de livros bilíngües de leitura para as primeiras séries do Ensino Fundamental. O graduando em Letras vinha desenvolvendo um primeiro projeto, ainda sem apoio de instituição de fomento, para a construção de um livro de primeiro ano em língua Umutina, a ser baseado em narrativas tradicionais indígenas; um professor de educação infantil da aldeia já havia esboçado um material a ser utilizado nas classes de pré I e II, nas quais lecionava; havia, ainda, um terceiro professor interessado em construir um projeto de Mestrado, sob minha co-orientação, com vistas à elaboração de livro a ser utilizado no sexto ano.

Conforme relato do professor de Educação Infantil, havia uma condição peculiar ao território indígena, já que, por um lado, estava instalada na aldeia uma escola de educação indígena diferenciada; por outro, havia projetos em andamento em parceria com a FUNAI e com a Prefeitura Municipal local, que diziam respeito a outras questões, tais como preservação ambiental e plantio sustentável.

A escola de educação indígena diferenciada baseia-se em pressupostos presentes em Brasil (1998a), que atribuem ênfase ao trabalho pedagógico voltado à cultura local; já a existência da escola de aldeia é resultado de demandas das comunidades indígenas, de forma a viabilizar, de fato, a educação produzida por indígenas e para indígenas, assim como evitar os problemas de difícil locomoção de jovens e crianças para as escolas localizadas nas zonas urbanas. Como resultado de demandas que se concretizaram na Constituição de 1988, a definição de uma escola de aldeia de educação indígena diferenciada traz, ainda, em seu bojo o intuito de diferenciar as escolas de aldeia em Territórios Indígenas das escolas rurais tradicionais.

Os projetos subsidiados pela FUNAI e pela Prefeitura Municipal de Barra do Bugres, por sua vez, implicam o fato da existência de 28.000 hectares de Território Indígena demarcado entre o rio Bugres e o rio Paraguai, e as políticas locais voltadas ao diálogo com essa comunidade. Com base no reconhecimento dessa realidade, em que se dava o cruzamento de duas políticas com teor específico, uma relacionada mais diretamente à educação escolar indígena e outra relacionada a questões indígenas mais abrangentes, pudemos vislumbrar a existência de uma situação sui generis propícia para a instauração de um projeto de letramento multicultural e interdisciplinar.

**À guisa de conclusão**

Nesta segunda visita à Aldeia Umutina, pude observar a prática docente de uma professora de primeiro ano e tive acesso aos livros em que baseava essa prática. Tive acesso, ainda, à coleção “Escola Ativa” (MEC), que havia sido enviada pela Secretaria de Educação local para a utilização nas salas de aula, sem, no entanto, haver recebido aceitação por parte dos professores, que davam preferência à utilização de material produzido por eles próprios.

Ao manusear o material com mais cuidado, pude compreender o porquê da resistência dos professores – e utilizo, aqui, a palavra “resistência” sem com isso querer desmerecê-los, mas, ao contrário, para me referir à maneira autônoma e autoral com que se relacionaram com esse material, respondendo de forma ativa a algo que sentiam não corresponder a seus interesses. O certo é que, com vistas à utilização na aldeia indígena, era enviado um material pedagógico que recendia a uma visão estereotipada do que seja essa realidade, com a referência já tão antiga aos sacis-pererês e aos curupiras, dentro de uma abordagem antiquada e generalizante do que seja a realidade rural brasileira hoje. Pode-se argumentar que seria impossível contemplar com um material didático toda a diversidade do mundo rural – e neste caso, do mundo indígena – brasileiro. Por isso mesmo, será sempre muito mais interessante que os professores elaborem seu próprio material didático, baseando-se, é claro, numa multiplicidade de referências.

#### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998b.

FERREIRA, Lucimar Luísa. *O índio Umutina no discurso do contato: silenciamento e resistência*. Dissertação de Mestrado. Campinas, IEL/Unicamp, 2000.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*, Lisboa/São Paulo, Ed. 70/Martins Fontes, 1981.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008a.

\_\_\_\_\_. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de Língua Portuguesa: questões de ideologia e de poder. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, p. 23-35, 2008b.

\_\_\_\_\_. Os temas geradores e a educação escolar indígena diferenciada. *Revista Língua&Literatura*. São Paulo: Humanitas, 2011.

QUEZO, Luciano Ariabo. A importância da língua Umutina na educação escolar indígena. Projeto de Iniciação Científica. PIBIC/UFSCar. São Carlos, 2010.

SILVA, Custódio Benjamin da. A importância da língua Baniwa na educação escolar indígena. Projeto de Iniciação Científica. PIBIC/UFSCar. São Carlos, 2009.

---

[1] Professor Adjunto do Departamento de Letras da UFSCar. Líder do Grupo de Pesquisa LEETRA “Linguagens, etnicidades e estilos em transição”. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa “Letramento do Professor” (CNPq).

[2] Trata-se do Projeto “*Estudo sobre a Atuação de Professores Indígenas Egressos de Cursos Superiores no Estado de Mato Grosso*”, vinculado à UNEMAT de Barra do Bugres (MT).

[3] Noto que a expressão “Projeto Político Pedagógico foi utilizada no decorrer do curso por alguns professores que trabalham nas comunidades, embora não conste no RCNEI, que faz menção apenas uma vez a um projeto político a ser construído: “*Os seis temas aqui apresentados — terra e biodiversidade, auto-sustentação, direitos, lutas e movimentos, ética indígena, pluralidade cultural e educação e saúde - formam a base do projeto político que sustentará a construção curricular n a s escolas indígenas brasileiras*” (Brasil, 1998a, p.93). Lembro, a propósito, que os seis temas (denominados “temas transversais”), tendo sido sugeridos em discussão com alguns professores indígenas e consultores, são apresentados com vistas a uma aplicação em nível nacional. Não é feita menção à necessidade de se levantarem temas de acordo com as especificidades locais. Lembro, ainda, da crítica ao “laissez-faire” desenvolvida por Célestin Freinet, e à qual faço referência em Martins (2008a).

[4] Remeto aqui a Martins (2008b) em que faço a crítica aos PCNs de Língua Portuguesa, no que propiciaram a tendência à didatização dos gêneros do discurso, dentro de uma vertente própria ao modelo autônomo do letramento, que não se coadunaria, por princípio, com os princípios epistemológicos bakhtinianos.

[5] Trata-se de nome fictício.

Todos os textos publicados podem ser livremente reproduzidos, desde que sem fins lucrativos, em sua versão integral e com a correta menção ao nome do autor e ao endereço deste site.