



# **RIKBAK TSA:**

**PRESERVANDO A HERANÇA DE  
UM POVO GUERREIRO**

**JUÍNA | MATO GROSSO**

## AUTORES

Izaunderia Samasaik Rikbaktatsa, Mileide Terres de Oliveira, Mônica Taffarel, Elani dos Anjos Lobato, Gilvano Teixeira Bastos, Adailton Alves da Silva, Raimundo Nonato Carlos Arruda, Larissa Cykman de Paula, José Roberto Linhares de Mattos, Geraldo Aparecido Polegatti, Katia Fraitag, Miguel Julio Zadoreski Junior, Suzana Feldens Schwertner, Vanilda dos Reis, Walnice Aparecida Matos Vilalva, Rinaldo Sérgio Vieira Arruda e Aloir Pacini.

Copyright © A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº9.610/98.

**Nota:** Esta obra é uma produção colaborativa, tomando-se uma coletânea com reservas de direitos autorais para os autores. Alguns capítulos podem ser derivados de outros trabalhos já apresentados em eventos acadêmicos, todavia, os autores foram instruídos ao cuidado com o autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo é exclusiva dos/as respectivos/as autores/as, não representando, necessariamente, a opinião da editora, tampouco dos organizadores e membros do conselho editorial.

# **DEDICATÓRIA**

Dedicamos este trabalho a todo Povo Rikbaktsa, em especial aos professores e pesquisadores que fazem da Educação Escolar Indígena um instrumento de preservação dos valores e saberes tradicionais!

# SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>11</b>
<b>As Plantas Medicinais dos Rikbaktsa.....</b>	<b>21</b>
Introdução.....	21
Os guerreiros Rikbaktsa .....	22
As plantas medicinais .....	24
A tecnologia e preservação cultural .....	27
Coleta de dados e produção do website.....	28
Referências.....	33
<b>Perspectiva da Educação Indígena: Uma Atitude Positiva pela Preservação da Língua Rikbaktsa .....</b>	<b>38</b>
Introdução.....	38
A história dos Rikbaktsa .....	40
Localização dos Rikbaktsa.....	40
Aporte teórico .....	47
Atitudes linguísticas .....	48
Procedimentos metodológicos.....	50
Análise dos dados .....	54
Educação indígena Rikbaktsa .....	62
Considerações Finais .....	67
Referências.....	70
<b>Brincadeira e Atividade Rikbaktsa: Educação Cultural no Contexto da Aldeia .....</b>	<b>80</b>
Introdução.....	80
Procedimentos metodológicos.....	88
O contexto do povo Rikbaktsa.....	91
Análise e discussão .....	94

O significado do rio para o povo Rikbaktsa.....	95
Brincadeiras e atividades desenvolvidas no rio Juruena .....	99
Considerações finais .....	109
Referências.....	111
<b>Saberes/Fazeres Rikbaktsa: Contexto da Pandemia da Covid-19</b> .....	<b>115</b>
Introdução.....	115
Rikbaktsa em linhas gerais .....	118
A ecologia de saberes sob a ótica das epistemologias do Sul	120
Etnomatemática: reflexões epistemológicas.....	122
A medicina Rikbaktsa: seres / saberes / fazeres .....	125
Considerações finais .....	135
Referências.....	137
<b>Interculturalidade dos Saberes Tradicionais Rikbaktsa e os</b> <b>Adquiridos na Educação Profissionalizante .....</b>	<b>141</b>
Os saberes tradicionais e os saberes adquiridos .....	141
Interculturalidade na Educação .....	148
Interculturalidade na visão dos ex-alunos do IFMT Campus Juína .....	165
Interculturalidade na visão dos alunos do curso médio de técnico em meio ambiente da escola Myhyinymykyta Skiripi.....	171
Referências.....	176
<b>Territorialidade e Preservação Ambiental: O Caso do Povo</b> <b>Rikbaktsa.....</b>	<b>181</b>
Introdução.....	181
Processos demarcatórios das Terras Indígenas do povo Rikbaktsa .....	182
Mobilidade e territorialidade Rikbaktsa contemporaneamente	190
Considerações finais .....	197
Referências.....	199

**Currículo de Matemática sob a Perspectiva Etnomatemática do Povo Rikbaktsa..... 201**

Introdução.....	201
Por um Currículo escolar indígena contextualizado e transdisciplinar.....	204
O holismo da Etnomatemática no Currículo da Matemática..	207
Currículo integrado e Currículo articulado .....	217
Tsahara: a canoa Rikbaktsa de um pau só.....	219
A função quadrática na canoa Rikbaktsa.....	221
Modelando a função quadrática com $a < 0$ .....	224
Modelando a função quadrática com $a > 0$ .....	226
Considerações finais .....	227
Referências.....	230

**Representação da Mulher nos Mitos Rikbaktsa ..... 231**

Introdução.....	231
Os mitos e as sociedades.....	234
Considerações sobre os gêneros feminino/masculino e o mito Rikbaktsa: a origem .....	237
A representação da figura feminina no <i>Mito da Anta</i> .....	242
Considerações finais .....	246
Referências.....	247

**O Povo Rikbaktsa e a Busca pela Escola fora da Aldeia ..... 249**

Introdução.....	249
Conhecendo os Rikbaktsa.....	256
Busca do estudante indígena por uma escola não indígena: motivos e objetivos.....	259
Procedimentos Metodológicos.....	264
Análise dos Resultados .....	267
Valorização da educação escolar para a vida dentro e fora da aldeia	

.....	268
A escola não indígena ligando aldeia à cidade.....	282
Considerações Finais .....	292
Referências.....	294
<b><i>Sparitsa: O Encantado Amazônico nas Poéticas da Voz Rikbaktsa</i></b> .....	<b>299</b>
Introdução.....	299
<i>Sparitsa: o encantado amazônico nas poéticas da voz Rikbaktsa</i> .....	302
Considerações Finais .....	322
Referências.....	324
<b>Crônicas da Floresta: A Sucuri .....</b>	<b>325</b>
<b>Não era Dia da Onça Beber Água.....</b>	<b>332</b>
<b>Como é o Nome na sua Língua? .....</b>	<b>341</b>
<b>Relato: Uma Etno-História de Amor entre o Padre João e os</b> <b>Rikbaktsa: A Caligrafia de Boas Palavras!.....</b>	<b>353</b>
Os encontros que qualificam as pessoas .....	361
Superar as situações coloniais .....	378
Concluindo.....	395
Referências.....	398
Sobre os Autores .....	400



## APRESENTAÇÃO

Os textos que integram esta obra foram concebidos em atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas pelos integrantes do grupo de pesquisa criado em 2021: Grupo de Estudos da cultura Rikbaktsa, certificado pelo CNPQ: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8052369456103512](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8052369456103512).

Mensalmente são realizadas reuniões virtuais por meio da Plataforma Meet para podermos discutir, debater e conversar sobre os diversos aspectos culturais da etnia Rikbaktsa. As linhas de pesquisa são: Contato de línguas, Documentação, análise e descrição da língua Rikbaktsa e Educação Indígena. Além disso, o ambiente virtual colabora com a interação de vários professores e pesquisadores de outras Instituições de Ensino, como da UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), UFRS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), professores das Redes municipal e estadual do município de Juína e os próprios professores e alunos indígenas Rikbaktsa e membros da ACEBRIK (Associação Cultural e Educativa Biblio-Óca do Povo Rikbaktsa), fortalecendo, desta forma, efetivamente, os Programas InovaIF e o Programa

Rede IFMT de Pesquisa no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Juína.

A publicação do e-book digital e impresso com artigos sobre a cultura dos indígenas Rikbaktsa só foi possível pela aprovação do projeto no Edital 03/2022/SECEL/MT – VIVER CULTURA, SIGCON de nº SECEL-PRO-2022/06491, Termo de Fomento nº 032022-06491, tendo como proponente: Izaudrélia Samasaik Rikbaktatsa, com o qual pode custear os gastos para editoração e publicação da presente obra. Deste modo, com o objetivo de divulgar as pesquisas já realizadas pelos membros do Grupo de Estudos da cultura Rikbaktsa, organizamos artigos científicos, crônicas e relatos de experiência para poder divulgar os trabalhos já desenvolvidos e compartilhar seus saberes.

Seguindo nessa perspectiva, o primeiro texto intitulado “As plantas medicinais dos Rikbaktsa”, das autoras Izaudrelia Samasaik Rikbaktatsa e Mileide Terres de Oliveira apresenta o uso da tecnologia no auxílio ao processo de preservação e aprendizado dos saberes tradicionais dos indígenas Rikbaktsa. Disponibilizaram na internet o registro de algumas plantas medicinais

utilizadas pelos Rikbaktsa nas aldeias por meio de um website elaborado de maneira interativa para que todos tenham acesso. O homem, em seus primórdios, concebia a natureza como sagrada, a “Mãe Natureza”, de onde tudo surgia, pensando nisso pretendeu-se com esse trabalho, que este website pudesse ser utilizado como fonte de informação e possa ser usado também na Biblioteca, a primeira Biblioteca Indígena do Estado do Mato Grosso, localizada no distrito de Fontanillas, próximo às aldeias Rikbaktsa, para que desta forma possamos armazenar o conhecimento e, conseqüentemente preservar a cultura do povo indígena. Assim como, mostrar que existe um conhecimento sobre plantas medicinais que pode ser útil para todos.

Já no texto “Perspectiva da educação indígena: uma atitude positiva pela preservação da língua Rikbaktsa”, de Mileide Terres de Oliveira, teve-se como objetivo apresentar um estudo sobre as atitudes linguísticas dos Rikbaktsa, a partir da situação de contato entre a língua Rikbaktsa e o português, buscando identificar e analisar as ações para a preservação da língua tradicional, assim como, apresentar a importância da educação indígena para a manutenção das atitudes linguísticas positivas que colaboram para a preservação

da língua tradicional.

No texto “Brincadeira e atividade Rikbaktsa: educação cultural no contexto da aldeia”, Mônica Taffarel, Elani dos Anjos Lobato, Gilvano Teixeira Bastos e Adailton Alves da Silva apresentam que a brincadeira, o lúdico, o jogo, são elementos que compõe a infância e admitem características próprias em cada cultura. Na cultura indígena, o ato de brincar, de imitar, de jogar, entre as crianças, revelam um modo próprio e diferente de se comunicar, aprender e respeitar os lugares que ocupam na comunidade. Dos diversos espaços educativos que compõem a aldeia e que as crianças brincam, eles descrevem as brincadeiras e atividades realizadas no rio, espaço educativo de grande significado e misticidade para o povo Rikbaktsa. As análises realizadas evidenciam que as brincadeiras se configuram como um momento de ludicidade, diversão, lazer, aprendizado, cuidado com o outro, ao mesmo tempo, uma forma de imitar e repetir as atividades cotidianas dos adultos.

Seguindo para o artigo “Saberes/fazer Rikbaktsa: contexto da pandemia da Covid-19”, as autoras Elani dos Anjos Lobato e Izaudrelia Samasaik Rikbaktatsa pesquisaram na TI Erikbaktsa nas aldeias Beira Rio,

Segunda Cachoeira, Segurança e Primavera com objetivo de identificar e compreender os procedimentos (geração, sistematização e difusão) do povo Rikbaktsa para enfrentamento da Pandemia da Covid-19 no espaço natural/cultural/social das aldeias. O resultado da investigação pautou-se no diálogo entre as gerações ao evidenciar saberes/fazer originais/tradicionais para o combate da pandemia da Covid-19, dentro do contexto Rikbaktsa.

Em “Interculturalidade dos saberes tradicionais Rikbaktsa e os adquiridos na educação profissionalizante”, Raimundo Nonato Carlos Arruda discute sobre o avanço da educação escolar que só acontece com a participação efetiva dos Rikbaktsa e com o apoio das aldeias. Como construir propostas criativas que dialoguem com a realidade sociocultural do povo, articulando conhecimentos científicos e os outros conhecimentos adquiridos? Para responder a este quesito com sentido, o autor adentra nas novas metodologias adotadas pela escola, as atividades desenvolvidas pelas professoras e professores que levam a uma maior articulação entre os diversos saberes, trazendo também depoimentos dos professores das escolas Rikbaktsa e ex-alunos Rikbaktsa que

participaram de cursos fora das aldeias.

Larissa Cykman de Paula é autora do artigo “Territorialidade e preservação ambiental: o caso do povo Rikbaktsa”, neste trabalho ela abrange aspectos referentes à territorialidade do povo Rikbaktsa. Pontua-se a grande preservação agroflorestal do território Rikbaktsa, sendo sua sustentabilidade imprescindível. Analisa-se a floresta em pé como uma forma de visibilizar o direito do povo Rikbaktsa enquanto povo originário à terra. Além disso, apresenta a cosmologia Rikbaktsa e suas ações que podem contribuir com o debate referente ao antropoceno, sendo a relação com seu território um caminho instigante para visibilizar a importância da garantia de seus direitos e território e evidenciando outros modos de relações.

No texto “Currículo de matemática sob a perspectiva etnomatemática do povo Rikbaktsa”, os autores José Roberto Linhares de Mattos e Geraldo Aparecido Polegatti apresentam a escola indígena como um ambiente onde as ideias se contrapõem e coexistem, influenciadas por diferentes culturas que nesta instância social se encontram, se identificam, se contradizem, se fundem e se transcendem. Diante disso, este artigo é

parte de uma pesquisa sobre a educação escolar indígena do povo Rikbaktsa. Abordando um elemento da “Cultura Matemática” desse povo, por meio da confecção da “canoa de um pau só”, e como essa cultura pode fazer parte do currículo escolar das escolas indígenas nas aldeias.

Seguindo para o artigo “Representação da mulher nos mitos Rikbaktsa”, a autora Katia Freitag apresenta o povo Rikbaktsa em seu modo de ser, vivências, experiências, cultura, relação com a natureza, conhecimentos, tudo baseado nos aspectos cosmológicos em que coexistem os mitos. A mitologia torna-se a expressão Rikbaktsa. Neste sentido, seu texto tenta elucidar de que maneira as configurações deste povo podem ser percebidas nos seus mitos, sobretudo como a visão mítica da mulher é reconhecida nas narrativas.

Em “O povo Rikbaktsa e a busca pela escola fora da aldeia”, os autores Miguel Julio Zadoreski Junior e Suzana Feldens Schwertner apresentam parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida na Escola Municipal Rural Vinícius de Moraes, em Juína-MT, Brasil. A escola fica localizada na margem esquerda

do Rio Juruena, margem oposta onde localizam-se algumas aldeias da etnia Rikbaktsa. A pesquisa pergunta: por que alguns pais de estudantes Rikbaktsa procuram escolas não indígenas para seus filhos estudarem? O objetivo da investigação foi identificar os motivos dos pais Rikbaktsa optarem por uma escola não indígena para a formação de seus filhos. Os resultados demonstram que os pais dos alunos compreendem que a escola não indígena ajuda o jovem Rikbaktsa a entender a sociedade não indígena e os prepara para uma profissão. De acordo com a análise, a profissionalização pelo estudo é um caminho seguro, por meio da qual possam ter uma renda financeira para atender suas necessidades e, também, com novos conhecimentos, melhorar a vida da comunidade indígena.

Já no texto “Sparitsa: o encantado amazônico nas poéticas da voz Rikbaktsa”, as autoras Vanilda dos Reis e Walnice Aparecida Matos Vilalva apresentam e analisam uma narrativa oral do povo Rikbaktsa, que nos leva a conhecer o Sparitsa, um ser antropomorfizado que se materializa a partir de memórias e vozes de pessoas do vale do Juruena, rio que milenarmente acolhe a etnia. Deste modo, neste estudo, escutar o outro é uma forma de respeito e um retorno ao passado, em busca das

raízes e da essência da humanidade, cuja sensação nos sugere que foi perdida entre os labirintos da Revolução Tecnológica, da Revolução Industrial, da Era Digital.

Rinaldo Sérgio Vieira Arruda escreve três “Crônicas da floresta”, intituladas: “A sucuri”, “Não era dia da onça beber água” e “Como é o nome na sua língua?”. Sendo uma oportunidade para os leitores conhecerem a cultura Rikbaktsa na perspectiva de seus mitos e saberes.

Por fim, o relato: “Uma etno-história de amor entre o padre João e os Rikbaktsa: a caligrafia de boas palavras!”, escrito pelo autor Aloir Pacini, é um texto que tem sua origem no dia 18 de março de 2022, respondendo ao convite da presidente da ACEBRIK, a liderança Domingas Apatso Rikbaktatsa que tem se destacado na articulação das mulheres indígenas no Brasil. Além disso, ter algo escrito auxilia no diálogo, porque a sistematização de dados sempre pode ser acessada de forma mais ampla por quem deseja acompanhar as formas de aprendizado em tempos difíceis.

Como desfecho, esperamos que este livro possa contribuir com pesquisadoras e pesquisadores da área indígena. Assim como, esperamos que a partir da leitura

## APRESENTAÇÃO

destes textos possam surgir reflexões acerca da preservação linguística e cultural do povo indígena Rikbaktsa, sendo algo considerado inevitável em nossa sociedade atual, além de destacar a importância da educação indígena para a manutenção dos saberes tradicionais Rikbaktsa.

Mileide Terres de Oliveira

Organizadora

# AS PLANTAS MEDICINAIS DOS RIKBAK TSA

Izaudrelia Samasaik Rikbaktatsa  
Mileide Terres de Oliveira

## INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como foco o povo Rikbaktsa, que habitam as reservas indígenas localizadas nos municípios mato-grossenses de Brasnorte, Cotriguaçu e Juara, situados no Noroeste do Estado de Mato Grosso.

Na sociedade atual, as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) estão presentes em toda parte, sobretudo nas atividades importantes do nosso dia a dia. Em aldeias indígenas esta realidade não é diferente, cada vez mais o acesso à informação e o uso de computadores, *smartphones* e Internet são recursos tecnológicos presentes no cotidiano. Além disso, o povo Rikbaktsa tem a Biblio-Óca, a primeira Biblioteca Indígena do Estado do Mato Grosso. Ela tem como principal função a democratização do acesso à leitura, à informação e disseminação do conhecimento da cultura tradicional indígena com ênfase na manutenção da cultura e da língua do povo Rikbaktsa.

Entre outros aspectos funcionais, a Biblio-Óca promove a educação dos jovens, adolescentes e crianças Rikbaktsa, por meio dos saberes originais e fazeres tradicionais difundidos pelos anciãos. Neste sentido, o espaço é um instrumento de preservação cultural. Por isso nosso trabalho busca disponibilizar na internet o registro de algumas plantas medicinais utilizadas pelos Rikbaktsa nas aldeias por meio de um *website* elaborado de maneira interativa para que todos tenham acesso aos desenhos das plantas medicinais cultivadas nas aldeias, ao nome no idioma nativo (Rikbaktsa), nome em português, qual a parte da planta usada, para que serve e como é utilizada.

Consideramos este trabalho de grande importância para a sociedade em geral, e principalmente aos Rikbaktsa, pois não há atualmente pesquisas aplicadas que busquem utilizar ferramentas tecnológicas na preservação dos saberes tradicionais indígenas, assim como, o resultado de um produto final que poderá ser utilizado nas escolas como um material didático acessível.

## **OS GUERREIROS RIKBAK TSA**

O Brasil é um país que se caracteriza pela sua diversidade linguística e cultural, o que faz dele uma nação multilíngue e pluricultural, pois no território se reconhecem 180 línguas originárias e mais de 220 etnias (RODRIGUES, 1994). Neste grande acervo linguístico temos o povo Rikbaktsa, localizados no Estado de Mato Grosso, com cerca de 1.411 pessoas (IBGE, 2010) distribuídas em 35 aldeias. A língua falada pelos Rikbaktsa leva o mesmo nome da etnia, ou seja, língua Rikbaktsa, classificada como pertencente ao tronco linguístico macro-jê (BOSWOOD, 1971; RODRIGUES, 1994).

No século XX com o início do terceiro ciclo da borracha os Rikbaktsa foram descobertos pelos seringueiros. Neste período iniciou-se o conflito entre seringueiros e índios, devido à exploração que se instaurou nas terras indígenas. Segundo Silva (2005), eles eram denominados Canoeiros pelos seringueiros devido à grande habilidade no manejo de canoas, e Orelhas de Pau, uma referência aos batoques que usam nos lóbulos das orelhas, Boswood (1973) afirma que também eram conhecidos com Aripaktsa e Erigbaktsa.

Este conflito levou o padre jesuíta João Evangelista

Dornstauder, da Missão Anchieta, a iniciar um projeto de pacificação da região, iniciando em 1956 e com término em 1962. De acordo com Pires (2009), em 1945 foi instituído o Posto Missionário Utiriti, o qual servia de internato de crianças órfãs indígenas de várias etnias, cerca de 1000 foram abrigadas, sob os cuidados dos jesuítas. Segundo Arruda (1985 apud SILVA, 2005), neste internato as crianças tinham que seguir as regras dos brancos, eram obrigadas a se comunicar somente em português e eram castigadas quando falavam suas línguas maternas. No final da década de 60 o internato fechou e as crianças voltaram para suas aldeias. Este aspecto prejudicou a língua dos povos, pois muitos deles retornam sem saber falar a língua nativa. Atualmente as gerações mais jovens entendem o idioma ancestral, mas não a falam entre si, ocasionando a perda da identidade Rikbaktsa.

## **AS PLANTAS MEDICINAIS**

As plantas medicinais são tradicionalmente usadas pelas pessoas para precaver, aliviar e em alguns casos, até mesmo curar doenças (CARVALHO et al., 2007), muitas delas apresentam eficiência de cura terapêutica e

possuem uma importância cultural (HOEFFEL et al., 2011).

Para Almeida (2011) o ser humano possui uma relação com as plantas tão antiga quanto a sua própria história. Diante disso, temos a ciência que pesquisa os aspectos da relação existente entre o ser humano e as plantas, chamada de etnobotânica (CARVALHO et al., 2007).

Este conhecimento etnobotânico, denominado de tradicional, refere-se aos métodos adquiridos por meio de determinada sociedade no decorrer do tempo de forma hereditária (DIEGUES, 2000). Neste contexto, conhecer a relação dos indígenas com as plantas, é de grande importância, pois o uso terapêutico dessas plantas, bem como o conhecimento sobre a biodiversidade é significativo e contribui para a sociedade como um todo.

Deste modo, na busca pela preservação da cultura nativa, a educação é primordial para a difusão dos saberes tradicionais Rikbaktsa. As conquistas indígenas vêm avançando com o passar dos anos. O RCNei - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998, p. 28) afirma que as grandes reuniões nacionais, organizadas pela UNI – União das

Nações Indígenas – estruturaram as associações, organizações de professores e agentes indígenas em diversas etnias. Durante os fóruns foram produzidos documentos que trazem as reivindicações e os princípios de uma educação escolar indígena de forma diversificada, por região, por povo e por estado. A etnia Rikbaktsa possui uma escola na cidade de Cotriguaçu, três em Brasnorte e uma no município de Juara. A preservação dos saberes tradicionais acontece por meio das aulas, no dia a dia, através de materiais elaborados pelos próprios professores.

Os anciões são os únicos que ainda falam fluentemente a língua, sendo aqueles que permaneceram nas aldeias na época do Internato Utiariti e devem transmitir aos mais novos seus saberes, para que os saberes tradicionais não sejam extintos. Os Rikbaktsa têm suas particularidades, as quais devem ser abrangidas na educação, pois a cultura deve ser respeitada e voltada aos dizeres de sua etnia e aos anseios da comunidade, por isso a importância de elaborar um *website* que busque ajudar na preservação dos saberes sobre as plantas medicinais da etnia Rikbaktsa.

## **A TECNOLOGIA E PRESERVAÇÃO CULTURAL**

O website é uma página virtual disponível na internet de maneira gratuita e de livre acesso, a utilização deste ambiente digital cria uma interface com o usuário (NIELSEN, 2000), pois possibilita a ele ter acesso através de um ambiente virtual.

Com o avanço tecnológico o homem vem evoluindo socialmente, em seu benefício, pois pode utilizar as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no auxílio da construção do conhecimento, podendo revolucionar nossos modos de comunicação, relacionamento com as pessoas, com o mundo, podendo diminuir distâncias e expandir fronteiras. A utilização dos recursos digitais pelos jovens indígenas garante que eles tenham acesso a cultura tradicional de seu povo, além de possibilitar a aprendizagem da língua nativa que está presente nas aldeias (COSTA, 2011). As TIC vêm despertando interesse nas comunidades indígenas que buscam recursos disponibilizados na internet para auxiliar na interação e disseminação de seus costumes e conhecimentos (RENESE, 2010).

De acordo com Pozo (2007), as TIC estão cada vez

mais criando novas formas de distribuir o conhecimento socialmente, criando uma nova cultura de aprendizagem, possibilitando inovações no ambiente escolar. As TIC proporcionam uma transformação na vida das pessoas, pois possibilita a inserção da internet em seus ambientes (BARVINSKI, 2012).

O uso das TIC representa uma mudança social, um processo progressivo de uma sociedade da informação. Por isso muitos países estão investindo no uso das TIC na educação e inovação de seus processos pedagógicos, investindo na “infraestrutura de equipamentos TIC, acesso à Internet, desenvolvimento profissional e criação de conteúdos digitais de aprendizagem” (CETIC, 2010, p. 22). Portanto, há um crescimento no uso das TIC nas diversas atividades exercidas pela sociedade e gradativamente as escolas vêm se apropriando desta tecnologia a seu favor.

## **COLETA DE DADOS E PRODUÇÃO DO WEBSITE**

O trabalho de pesquisa para o Website sobre as plantas medicinais dos indígenas Rikbakta buscou usar a tecnologia no auxílio ao processo de preservação e aprendizado dos saberes tradicionais dos indígenas

Rikbakt sa. Disponibilizamos na internet o registro das plantas medicinais utilizadas pelos Rikbakt sa nas aldeias por meio de um *website* elaborado de maneira interativa para que todos tenham acesso:

<https://izaudreliasamasaik.wixsite.com/rikbakt sa> .



**Registros:** Desenhos feitos por IZAUDRELIA SAMASAIK RIKBAKTATSA

**Imagens do *website*:**

<https://izaudreliasamasaik.wixsite.com/rikbakt sa>



## AS PLANTAS MEDICINAIS DOS RIKBAK TSA

RIKBAK TSA

Home AS PLANTAS MEDICINAIS RIKBAK TSA More



Nome nativo	Nome em português	Qual a parte da planta usada	Para que serve	Como é utilizada
Apohek ukryy	Remédio de Jacaré	Folha	Desumidificação infantil	Tomar banho quente
Bekreratsa	Taboquinha	Folha	Dor na bacia	Chá para beber e passar a folha no lugar da dor
Iní	Moreira branca	Leite	Dor de dente	Passar o leite na boca, onde está
hapikita	Cipó de fogo	Folha nova	Problema de urina	Esmagar a folha e beber com água
kalk kalk	Cana do brejo	Folha e galho	Pedra de rim	Beber chá das folhas e caule
kalk kalk	Cana brava	Folha e caule	Dor de parto	Beber chá das folhas e caule
Mapetsa	Amescla (árvore)	Casca	Diarreia	Raspas a casca, esfregar no barriga, beber o chá
Muhawy	Cepaliba	Óleo	Bronquite e	Tomar um pouco diluído em água
Mydedewy	Vassourinha	Folha	Cicatrizante	Passar no local para
Mysakawey	Caxeta	Caul e Raiz	Micose	Beber o chá. Usar para lavar o rosto
Mysik pinuhá	Unha-de-gato	Leite	Picada e	Coletar e passar no
Pikdank	Pata-de-vaca	Pata-de-vaca	Desliga a mulher (seca o útero)	Tomar o chá uma vez após parto, passar o leite
Pikopy	Pata-de-anta	Broto da folha	Para não inoperçar, Cauterizar	Passar nas pernas
Pikopy	Pata-de-anta	Envira	Contra dor	No parto, passar as barriga da mulher
Poroky	Bacuri	Casca	Sapinho (feridas na boca)	Passar o leite da casca na ferida

Pozoky	(fritidas na boca)	casaca na ferida
--------	-----------------------	------------------



Foto: Unha de gato



Foto: Vassourinha



Foto: Cipó do fogo



Foto: Bacuri



Desenhos feitos por IZAUDRELIA SAMASAİK RIKBAKTATSA  
aluna do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Juína



Desenhos feitos por IZAUDRELIA SAMASAİK RIKBAKTATSA  
aluna do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Juína



Foto: Erva-Cidreira



Foto: Dente-de-leão



Foto: Agrião

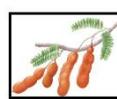
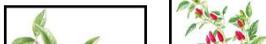


Foto: Tamarindo





Nome no idioma nativo	Nome em português	Qual a parte da planta usada	Para que serve	Como é utilizada
Apohek ukryr	Remédio de Jacaré	Folha	Desumrição infantil	Tomar banho quente
Bekrezatza	Labomatina	Folha	Dor na barriga	Chá para beber e passar a folha no lugar da dor
Isil	Moreira branca	Leite	Dor de dente	Passar o leite na boca, esfriar e beber
Isapikita	Cipó de fogo	Folha nova	Problema de bruxaria	Amassar a folha e beber com água
kalk kalk	Cana de brejo	Folha e galho	Pecura de rã	Beber chá das folhas e galhos
kalk kalk	Cana brava	Folha e caule	Dor de parto	Beber chá das folhas e caule
Mapsena	Amescla (árvore)	Casca	Diarreia	Raspas a casca, e colocar na barriga. Beber o chá
Mahway	Copaiba	Óleo	Bronquite e distúrdio em sono	Tomar um pouco de óleo em água
Myledewey	Vassourinha	Folha	Cicatrizante	Passar no local para cura
Mysakawey	Caxeta	Caule e Raiz	Micose	Beber o chá. Usar para lavar o rosto. Raspas o caule e a raiz e passar no lugar afetado
Miyik pimihá	Unha-de-gato	Leite	Picada e coceira	Colocar e passar no local
Pikdaik	Pata-de-vaca	Pata-de-vaca	Destilado	Tomar o chá antes e depois parto, passar o líquido no útero
Pikopy	Pata-de-anta	Boto da folha	Para não tropeçar, Curar verga do	Passar nos pontos
Pikopy	Pata-de-anta	Envira	Comira dor	No parto, passar na barriga da mulher
Pozoky	Banet	Casca	Sapinho (feridas na boca)	Passar o leite da casca na ferida

Para o desenvolvimento da pesquisa fizemos a coleta de dados no município de Juína-MT, foram entrevistados 30 indígenas, quando eles saíam de suas aldeias e vinham para o centro urbano, neste momento solicitamos para que os indígenas falassem das plantas medicinais cultivadas nas aldeias e dissessem se existe um nome no idioma nativo, nome em português, qual a parte da planta usada, para que serve e como é utilizada. A pesquisa foi submetida ao CEP (Comitê de Ética - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 57457822.9.0000.8055) e todos os colaboradores assinaram o TCLE (Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido).

Acreditamos que os resultados obtidos neste trabalho contribuirão para as reflexões acerca da preservação linguística e cultural do povo indígena Rikbaktsa, sendo algo considerado inevitável em nossa sociedade atual.

## REFERÊNCIAS

BARVINSKI, Carla A. Desafios educacionais para o Século XXI e o papel da Informática na Educação. In: **WORKSHOP DE DESAFIOS DA COMPUTAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO** (DesafiE). Anais. 2012.

BOSWOOD, Joan. **Algumas funções de participante nas orações Rikbaktsa**. Série Linguística. Brasília: Summer Institute of Linguistics (SIL). n.3, p.7-33. 1974.

\_\_\_\_\_. **Evidências Para a Inclusão do Aripaktsa no Filo Macro-Jê**. Série Linguística, Associação Internacional de Linguística – SIL, Anápolis, n. 1, p. 67-78, 1973. Disponível em: <http://www.sil.org/americas/brasil/publcns/ling/AKMcJe.pdf>. Acesso em: 17 Maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Citações no Discurso Narrativo da Língua Rikbaktsa**. Série Linguística. Brasília: Summer Institute of Linguistics (SIL). n.3, p.99-129.1974a. Disponível em: <http://www->

01.sil.org/americas/brasil/publcns/ling/RKDisc.pdf.

Acesso em: 17 Maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Phonology and morphology of Rikbaktsa and a tentative comparison with languages of the Tupi and Jê families.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Mémoire de maîtrise en Linguistique: Reading University, 1971.

\_\_\_\_\_. **Quer falar a língua dos canoeiros?** Rikbaktsa em 26 lições. Cuiabá: Associação Internacional de Linguística–SIL, Brasil, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI.** Brasília: MEC; SEF, 1998.

CARVALHO, A. C. B.; NUNES, D. S. G.; BARATELLI, T. G.; SHUQAIR, N. S. M. S. A. Q.; NETTO, E. M. **Aspectos da legislação no controle dos medicamentos fitoterápicos.** Amazonas. FUCAPI. Revista T&C Amazônia, ano v, n.11, p. 26-32, Manaus. 2007.

CETIC. Centro de Estudos Sobre Tecnologias da Informação e Comunicação. **TIC educação 2010:** pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras. 2010. São Paulo. Disponível em: <<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/ticeducacao-2010.pdf>>. Acesso em: 17 Maio 2021.

COSTA, Alda Cristina. **A comunidade indígena e o mundo tecnológico: reflexões sobre os impactos das**

**mídias sociais na vida dos Aikewára.** In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. 3., 2011. Anais. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

DIEGUES, A.C. **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil.** Ministério do Meio Ambiente: São Paulo, 30p. 2000.

HOEFFEL, J.L.M.; GONÇALVES, N.M.; FADINI, A.A.B.; SEIXAS, S.R.C. **Conhecimento tradicional e uso de plantas medicinais nas APA's Cantareira/SP e Fernão Dias/MG.** Revista Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade. Rio de Janeiro, [S. V.] n.1, p. 1-25, 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias>. Acesso em: 17 Maio 2021.

LUNKES, Odilon Pedro. **Estudo Fonológico da Língua Rikbaktsa.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Brasília: Unb, 1967.

NIELSEN, J. **Projetando websites.** Rio de Janeiro: Campus, 2000.

OLIVEIRA, Mileide Terres de. **Educação Rikbaktsa no cotidiano urbano juinense: uma ponte para a valorização da diversidade.** 78f. Monografia- AJES – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA. Juína-MT, 2011.

\_\_\_\_\_. **Contato de línguas: Atitudes linguísticas dos Rikbaktsa**. Tese (Doutorado em Linguística. Campinas-SP: UNICAMP, 2019).

PIRES, P. W. L. Rikbaktsa: **Um estudo de parentesco e organização social**. São Paulo: Humanitas, 2009.

POZO, Juan Ignacio. **A Sociedade da Aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. 2007. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>>. Acesso em: 17 Maio 2021.

RESENSE, Nicodème. **O que pensam os índios sobre a presença da internet em suas comunidades?** São Paulo-SP. 2010. Disponível em: <<http://migre.me/mNHsU>>. Acesso em: 17 Maio 2021.

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

SILVA, Léia de Jesus. **Aspectos da fonologia e da morfologia da língua Rikbaktsa**. 2005. 89f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília – Instituto de Letras – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula.

\_\_\_\_\_. **Morphosyntaxe du Rikbaktsa (Amazonie brésilienne)**. Tese (Doctorat-Linguistique théorique, descriptive et automatique) - Université Denis Diderot - Paris 7 - École Doctorale : Sciences du Langage, 2011.

TREMAINE, Sheila D. **Dicionário Rikbaktsa** –

**Português**, Português – Rikbaktsa. Associação Internacional de Lingüística – SIL Brasil. 2007. Disponível em:

<http://www.sil.org/americas/brasil/publcns/dictgram/RKDi c.pdf>. Acesso em: 17 Maio 2021.

UNESCO. In: MOSELEY, Christopher (Org.). **Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro Colección Memoria de los pueblos**. Brasília: Ediciones Unesco, 2010.

# PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: UMA ATITUDE POSITIVA PELA PRESERVAÇÃO DA LÍNGUA RIKBAKTSÁ

Mileide Terres de Oliveira

## INTRODUÇÃO

A nossa pesquisa buscou analisar as atitudes linguísticas dos Rikbaktsa diante da situação de contato entre a sua língua tradicional<sup>1</sup> e o português<sup>2</sup>. Como objetivos específicos nos propomos a:

Identificar como as atitudes linguísticas dos Rikbaktsa contribuem para a preservação do idioma ancestral.

Para alcançar nossos objetivos, primeiramente

---

<sup>1</sup> Neste capítulo, as designações: *língua tradicional*, *idioma ancestral*, *língua ancestral* ou *língua materna* referem-se à *língua Rikbaktsa*, falada pela etnia Rikbaktsa, nosso objeto de estudo.

<sup>2</sup> Neste capítulo, as designações: *português*, *língua portuguesa*, *língua majoritária* ou *língua dominante* referem-se ao português como *língua nacional oficial*, conforme descrito no Art. 13 da Constituição Federal de 1988: "A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil". Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10640315/artigo-13-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 06 jun. 2019.

realizamos uma pesquisa bibliográfica com o intuito de serem abordados os dados acerca da cultura e dos aspectos históricos e demográficos do povo Rikbaktsa. Posteriormente, este trabalho se voltou à coleta de dados, realizada na cidade de Juína (MT), onde foi aplicado um questionário a 30 indígenas Rikbaktsa, estratificados por geração e sexo.

Na primeira seção, intitulada: A história dos Rikbaktsa, apresentamos a localização geográfica das suas terras, assim como o contato interétnico e aspectos gerais da cultura.

Na segunda seção: Aporte teórico, apresentamos as atitudes linguísticas a partir de Schlieben-Lange (1993), assim como os procedimentos metodológicos utilizados em nossa pesquisa.

Em Análise dos dados, nossa terceira seção, a partir das respostas e dos depoimentos dos entrevistados, buscamos analisar as atitudes linguísticas dos Rikbaktsa em relação à manutenção da língua tradicional, sobretudo por meio da educação indígena.

## **A HISTÓRIA DOS RIKBAK TSA**

Nesta seção vamos apresentar a localização geográfica dos Rikbaktsa, os aspectos gerais da cultura, a história do contato interétnico e o tronco-linguístico. Além disso, em nossa coleta de dados, durante as entrevistas com os Rikbaktsa, eles fizeram alguns comentários informais que foram selecionados para serem transcritos ao longo do trabalho. Os comentários foram inseridos com nomes fictícios dos sujeitos entrevistados e, a cada inserção de fala, nós colocamos em nota de rodapé algumas informações sobre os sujeitos<sup>3</sup>.

### **Localização dos Rikbaktsa**

Em meados do século XVIII, iniciou-se a colonização do Estado de Mato Grosso. Contudo, “foram frequentes os confrontos que resultaram na dizimação de algumas aldeias” (HIGA, 2005, p. 19), sendo que a ganância pelo ouro e pedras preciosas fazia com que o

---

<sup>3</sup> *Para mais informações, conferir o Quadro 5: Estratificação dos sujeitos.*

homem branco buscasse a qualquer custo seus objetivos (HIGA, 2005).

Pududu<sup>4</sup> descreve como era antigamente: “a gente vivia aqui nessa região, mas a nossa terra não tinha limite, eu ia pra todos os cantos. Daí com a chegada dos ‘brancos’ a gente foi perdendo a nossa terra, quase que a gente fica sem nada”. Nesse sentido, segundo Dornstauder<sup>5</sup> (1975, p. 2), nessa época, os Rikbaktsa ocupavam uma área de aproximadamente 50.000 km<sup>2</sup>, com aldeias espalhadas pelo município de Aripuanã, “e habitavam o baixo curso do Arinos, do Sangue e do Papagaio” (DORNSTAUDER, 1975, p. 2).

A primeira TI a ser demarcada foi a Erikpatsa, cuja criação se deu em 1968 sob o Decreto Federal nº 63.368. Já em 1985 ocorreu a demarcação da TI Japuira e, por

---

<sup>4</sup> O Rikbaktsa Pududu reside na Aldeia Boa Esperança, tem 78 anos, é o nosso entrevistado mais velho e não foi para o Utiariti, sempre viveu na Aldeia.

<sup>5</sup> Dornstauder foi um missionário jesuíta austríaco que conduziu o processo de pacificação dos Rikbaktsa a partir da década de 1950. Durante esta missão, ele escreveu diários que foram reunidos na obra *Como pacifiquei os Rikbaktsa* (1975). Recentemente, foi publicado o livro intitulado *Um artífice da paz entre os índios e seringueiros* (2015), escrito pelo professor e antropólogo Aloir Pacini, que descreve as experiências de Dornstauder a partir dos registros feitos pelo religioso durante os seus primeiros contatos com os Rikbaktsa.

fim, em 1998 houve a demarcação da TI do Escondido (MARTINS, 2018). Nos dias atuais, conforme os dados do ISA (2014), os Rikbaktsa estão situados nos municípios de Brasnorte, Cotriguaçu e Juara, em 320 mil ha de mata amazônica, distribuídos em 35 aldeias. Abaixo apresentamos o mapa da demarcação das três TI.

De início, é válido pontuar que o nome Rikbaktsa significa: “somos gente de verdade”, em que *Rik* corresponde a “pessoa” ou “ser humano”, *bak* expressa aquilo que é “verdadeiro” e *tsa* é um sufixo que coloca o substantivo no plural (ARRUDA, 1992, p. 227). Ademais, segundo Arruda (1992), a população Rikbaktsa é subdividida em clãs que envolvem elementos da flora e da fauna. Nesse sentido, segundo Hahn (1976),

[o]s nomes dos clãs seriam não mais que nomes de famílias – patrônimos, nos quais nem todas as relações genealógicas são calculáveis. Isto certamente não esclarece a associação entre os membros de clãs e os animais ou plantas aos quais os nomes dos clãs se referem. Também não esclarece como os clãs se relacionam ideologicamente e de fato (HAHN, 1976, p. 96).

Assim, estes clãs são divididos em duas metades: *Makwaraktsa* (Arara Amarela) e *Hazobiktsa* (Arara

Cabeçuda). Os *Makwaraktsa* são compostos pelos seguintes grupos: *Tsikbaktsa* (Arara Vermelha); *Bitsitsiyktsa* (fruta silvestre); *Mubaiknytsitsa* (referido ao macaco aranha, quati); *Zoktsa* (“pau torcido”, refere-se a um tipo de árvore); *Zuruktsa* (animal feroz, mítico, aparentado à onça – parini – que hoje não existe mais) e *Wohorektsa* (uma certa árvore). Por sua vez, os *Hazobiktsa* são compostos pelos: *Umahatsaktsa* (figueira); *Tsuãratsa* (macuquinho); *Tsawaratsa* (inajá); *Bitsiktsa* (tucano); *Buroktsa* (árvore, “pau leiteiro”) e os *Zerohopyrytsa* (jenipapo) (ATHILA, 2006, p. 178).

Em meio às transformações citadas aqui, uma maneira de manter a cultura de um povo é por meio da narração de fatos, em que a memória da etnia é preservada. Nesse sentido, Peronui<sup>6</sup> relata que “quando chega a noite a gente se senta e começa a contar história, eu gosto de fala do nosso povo, da nossa luta”. Nesse sentido, a identidade do povo é marcada por seus costumes que são ensinados pelos anciãos, como por exemplo a caça, que é típica dos homens: “só o homem pode caçá, ele tem que ser um bom caçador e um bom

---

<sup>6</sup> O *Rikbaktsa Peronui* mora na Aldeia Jatobá, tem 47 anos e seus pais são da geração *Utiariti*.

guerreiro”, como afirma Awwik<sup>7</sup>. Depois, aquilo que foi caçado é levado para as esposas que, por sua vez, fazem a distribuição: “uma parte destina-se à família do caçador e outra é levada à casa dos homens solteiros, para que seja repartida” (HAHN, 1981, p. 470).

Dessa forma, para proteger o povo e defender seus territórios, havia na organização social Rikbaktsa os matadores de inimigos, que eram vistos com respeito e admiração nas aldeias, pois por meio da violência física e o uso de feitiços (veneno), atacavam e expulsavam os seringueiros (PACINI, 1999). O feitiço era utilizado para se vingar de algo, principalmente por meio dos alimentos, cujo efeito era sempre a doença e até a morte (PIRES, 2009). É válido, porém, ressaltar que, de acordo com Athila (2006), a vingança e a feitiçaria sempre estiveram presentes entre os Rikbaktsa. Nesse sentido, Pududu conta que “os feiticeiros podiam envenenar o vizinho, parente ou qualquer desafeto que tivesse, mas hoje não tem mais isso, a gente usa as ervas pra curar, não pra matar”.

---

<sup>7</sup> O Rikbaktsa Awwik mora na Aldeia Japuira, tem 47 anos e seus pais frequentaram o Utiariti.

À época, o confronto interétnico continuava, as mortes e os massacres eram constantes e isso resultou em um grande número de crianças órfãs nas aldeias. Diante dessa situação, em 1945 foi criado em Diamantino (MT) o Posto Missionário Utiariti, para onde as crianças eram levadas e cuidadas pelos jesuítas (PIRES, 2009). A esse respeito, Ozobim<sup>8</sup> assevera que “muito canoero morreu naquela época, daí os jesuítas pegavam as crianças e levava para o Utiariti, eu fui com 10 anos e eu gostei porque lá tinha comida”. O internato recebia órfãos Paresí, Nambikwara, Irantxe, Apiaká, Kayabí, Rikbaktsa, Cinta Larga, Xavante e filhos de seringueiros, mas também índios adultos que iam visitar seus parentes ou buscar assistência médica. O Utiariti “pelo isolamento e as precárias condições das estradas era considerada uma ‘ilha de civilização’ ou um ‘oásis’ no cerrado” (PACINI, 1999, p. 32).

O entrevistado Mykzaze<sup>9</sup> fala sobre o Utiariti: “lá no internato eu aprendi a ler, escrever, mas tudo no costume

---

<sup>8</sup> A Rikbaktsa Ozobim reside na Aldeia Pé de Mutum, tem 55 anos e foi para o Utiariti.

<sup>9</sup> O Rikbaktsa Mykzaze mora na Aldeia Vale do Sol, tem 64 anos e foi para o Internato.

dos brancos. [...] nós ficávamos com os padres, tinha a igreja bem no meio, onde a gente sempre rezava”. O Rikbaktsa Eldo<sup>10</sup> acrescenta: “a gente não podia andar pelado, se desobedecesse levava um puxão de orelha ou apanhava, era educação de branco mesmo”. Havia, no internato, aproximadamente 1000 órfãos indígenas que eram educados pelos jesuítas para serem *crístãos civilizados*. É importante destacar que os Rikbaktsa não podiam falar seus idiomas nativos, eram obrigados a se comunicar apenas em língua portuguesa (PACINI, 1999). A esse respeito, Odomy<sup>11</sup> afirma que: “às vezes, a gente falava nosso idioma e os outros índios tiravam sarro, daí a gente ficava com vergonha de falá”. Além da proibição de utilizar sua língua materna, eles tinham que conviver com grupos de outras etnias, diferentes, o que nem sempre era uma convivência amistosa. Mydi<sup>12</sup> conta que “muitos índios diziam que os canoeiros falavam feio”. Eldo, por sua vez, afirma que:

---

<sup>10</sup> O Rikbaktsa Eldo reside na Aldeia Primavera, tem 67 anos e foi para o Utiariti.

<sup>11</sup> O Rikbaktsa Odomy mora na Aldeia União, tem 57 anos e morou no Internato.

<sup>12</sup> A Rikbaktsa Mydi reside na Aldeia Velha, tem 54 anos e foi para o Utiariti.

eu e meu irmão fomos pro internato porque a gente tinha perdido nossos pais, eu tava com 13 anos. Lá eu aprendi muita coisa com os padres, eu sabia lê, escrevê, mas era muito rígido também, se teimava, recebia castigo. Eu estranhei muito porque o sistema deles era diferente do nosso, todo mundo tinha que obedecer, senão apanhava.

Nas aldeias, os conflitos continuavam e, por isso, entre os anos de 1956 e 1962, foi desenvolvido pela MIA o projeto missionário de pacificação coordenado pelo Pe. João Evangelista Dornstauder (DORNSTAUDER, 1975). Pududu fala sobre o padre: “ele era barbudo, parecia um bicho. No começo, a gente tinha medo, não sabia quem ele era, depois a gente foi gostando do jeito dele”.

## **APORTE TEÓRICO**

A Sociolinguística considera a relação entre língua e sociedade e, por isso, é ponto central de nossa metodologia. Assim, nesta seção, apresentamos as atitudes linguísticas. Além disso, vamos descrever os procedimentos metodológicos utilizados em nossa pesquisa.

## ATITUDES LINGUÍSTICAS

A relação entre o falante e a sua língua nunca é neutra, pois, muitas vezes, os indivíduos são julgados pelo seu modo de falar. Algumas pessoas, por exemplo, julgam como *bonito* ou *feio* o falar do outro. Para Calvet (2002, p. 72), na sociedade existe o que podemos “chamar de olhares sobre a língua, de imagens da língua, em uma palavra, normas que podem ser partilhadas por todos ou diferenciadas segundo certas variáveis sociais [...] e que geram sentimentos, atitudes, comportamentos diferenciados”, havendo sempre um conjunto de atitudes dos falantes em relação à sua língua e à do outro.

Para Schlieben-Lange (1993), por sua vez, as atitudes são a consciência linguística, por isso, a autora retoma as indagações de Fishman, a respeito de quem fala o idioma, a quem e quando, adaptando-as às situações comunicativas: “quem troca argumentos linguísticos com quem, sob que condições e em que tipo de meio?” (SCHLIEBEN-LANGE, 1993, p. 40), ainda considerando quais seriam as pessoas envolvidas na comunicação. Ademais, a autora questiona se elas fariam parte da mesma comunidade linguística, assim como a possibilidade de relações entre professor-aluno, pais-

filhos, ou seja, as interações sociais nos domínios linguísticos.

Pontua-se, ainda, que em uma relação de contato linguístico, os falantes reconhecem a língua nativa e aquilo que é diferente. Segundo Schlieben-Lange (1993), essa situação seria um falar e saber sobre a língua que geralmente estão implícitos e afetam o uso linguístico do falante. Dessa forma, a autora também afirma que as pessoas geralmente fazem um discurso público, pois ao falar podemos retomar outros discursos já ditos em algum momento e transmitidos ao longo do tempo.

Assim, apesar do saber acerca da língua e do discurso público serem abordagens distintas, a atitude linguística é composta por ambas. Schlieben-Lange (1993, p. 95) afirma que no cotidiano os falares podem ser descritivos ou avaliativos e os estereótipos são argumentos do discurso público que possui “[...] julgamentos acerca de *bonito* e *feio*, *bom* e *ruim*, *eficiente*” etc. Mas também contém elementos do saber, como por exemplo, a distribuição das línguas no tempo e no espaço [...]”.

O entrevistado nega o seu falar, julga a sua língua como se estivesse em desuso, podendo ser considerada

“feia” ou “ruim” e esse é um discurso público. Entretanto, a contrariedade aparece quando o mesmo falante diz que sua avó era monolíngue e que ele se comunica com seus parentes em ocitano. De um lado temos o que é imposto – não há uso da língua ocitano na França, como um discurso oficial – e por outro temos a língua falada no cotidiano, que é o ocitano, preservada na fala entre os parentes e familiares. Além disso, o entrevistado possui um saber a respeito da língua, reconhecendo a existência e o uso da língua materna na França (SCHLIEBEN-LANGE, 1993, p. 96).

Dessa forma, a atitude linguística não pode ser vista como um mero comportamento do falante. O saber e o discurso público estão ligados à fala do indivíduo, sendo que ele expressa sua compreensão sobre o seu falar, mas também retoma falares ditos anteriormente e que circulam nos discursos de outras pessoas. Assim, não podemos dissociar uma concepção da outra. A partir dessa discussão, então, podemos partir para o tópico em que versaremos sobre o contato linguístico no Brasil.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O corpus da coleta de dados advindas dos sujeitos foi estratificado pelo sexo dos indígenas e em três gerações. Primeiro buscamos falantes que se consideravam bilíngues e depois aqueles que fossem os mais velhos e que tivessem ido para o Internato. Conseguimos dois sujeitos que ficaram na aldeia durante o período de pacificação (Ukba e Pududu) e oito indígenas que foram para o Utiariti (Ozobim, Mydi, Taibakwy, Opima, Mykzaze, Odomy, Zezeta e Eldo), sendo que estratificamos esses sujeitos como a 1ª geração. Depois buscamos mais indígenas bilíngues que fossem maiores de 18 anos e conseguimos mais 20 sujeitos, os quais dividimos em 2ª e 3ª geração.

O grupo da 1ª geração contempla indígenas de 54 a 78 anos, sendo a 2ª geração composta pelos sujeitos entre 38 e 53 anos – todos filhos de indígenas que estiveram no Utiariti. A 3ª geração contempla a faixa etária de 18 a 37 anos, com sujeitos nascidos depois do período de pacificação dos Rikbaktsa, caracterizando a geração mais nova, sendo que alguns pais deste grupo não foram para o Internato.

O nosso quadro de sujeitos corresponde a 30 indígenas, pois nossa metodologia de estudo buscou um recorte das atitudes linguísticas dos Rikbaktsa a partir da situação de contato entre a língua Rikbaktsa e o português. Assim, de acordo com os dados esboçados, organizamos o quadro 1:

Origem	Identificação do sujeito									
Sexo	Mulher					Homem				
1ª geração: 54-78 anos	Ukba	Ozobim	Mydi	Taibakwy	Opima	Pududu	Mykzaze	Odomy	Zezeta	Eldo
2ª geração: 38-53 anos	Tsutsuba	Maudu	Waohe	Tabatsau	Abiktsai	Awvik	Matxie	Peronui	Damião	Tabita
3ª geração: 18-37 anos	Mapy	Myda	Tukdu	Samasai	Paitopi	Byzyk	Iskepy	Tamatsi	Skipuk	Wakze
Total: 30 sujeitos										

### Quadro 1: Estratificação dos sujeitos

Referimo-nos aos sujeitos como Ozobim, Awvik, Mapy etc. visto que são nomes fictícios criados para designar os entrevistados. Além disso, os cinco primeiros de cada geração são mulheres e os cinco últimos são homens.

Para o trabalho de campo, primeiro elaboramos uma ficha pessoal com dados dos sujeitos; em seguida,

aplicamos um questionário fechado com 24 perguntas (disponível no apêndice 4). Além disso, durante as entrevistas, os Rikbaktsa fizeram alguns comentários informais que também foram transcritos ao longo do trabalho e as partes que mais nos chamaram a atenção destacamos em negrito. Ademais, esta pesquisa limitou-se à coleta de dados com moradores das três terras indígenas, das seguintes aldeias: Primavera, União, Boa Esperança, Cerejeira, Vale do Sol, Pé de Mutum, Aldeia Velha, Barranco Vermelho, Escolinha, Curvinha, Curva, Laranjal, Japuira e Jatobá.

A coleta de dados foi realizada durante o mês de junho de 2017, no município de Juína (MT), quando os indígenas saem de suas aldeias e vão para o centro urbano. Todas as entrevistas foram realizadas no IFMT, *Campus* Juína, em língua portuguesa. Os indígenas eram acomodados em uma sala e individualmente respondiam as perguntas dos questionários, sendo que, em seguida, gravávamos os seus comentários. Para fazê-lo, utilizamos o gravador digital SONY, que permitiu realizar gravações diretamente no sistema sonoro WAV.

Posteriormente esses dados coletados foram inseridos no programa Pratt e transcritos para que

podéssemos selecionar algumas falas e transcrevê-las neste trabalho. Durante a coleta de dados não consideramos aspectos fonéticos-fonológicos, sendo que a maioria das respostas foram curtas e diretas. Assim, na próxima seção apresentamos a análise desses dados.

## ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, a partir das respostas dos sujeitos, apresentamos as análises das atitudes linguísticas dos Rikbaktsa.

Perguntamos aos Rikbaktsa se eles acham importante que seus filhos aprendam a língua tradicional e se eles saberiam ensiná-los. De acordo com as respostas, foi possível elaborar o seguinte quadro:

1ª geração	2ª geração	3ª geração
1.1 M: Sim, saberia ensinar, porque <b>sei falar a língua Rikbaktsa</b>	2.11 M: Sim, saberia ensiná-los, porque <b>sei falar a língua do meu povo.</b>	3.21 M: Sim, saberia <b>algumas frases, pouca coisa.</b>
1.2 M: Sim, saberia.	2.12 M: Sim, <b>saberia algumas palavras.</b>	3.22 M: Sim, algumas <b>palavras</b> , porque <b>falo pouco</b> a língua Rikbaktsa.
1.3 M: Sim, saberia ensiná-los, porque <b>sei falar muito bem a língua Rikbaktsa.</b>	2.13 M: Sim, <b>saberia ensiná-los.</b>	3.23 M: Sim, <b>acho que sim</b> , porque <b>sei falar um pouco.</b>
1.4 M: Sim, saberia ensiná-los, porque <b>sei falar bem a língua Rikbaktsa.</b>	2.14 M: Sim. Sim.	3.24 M: Sim, <b>pouco.</b>

1.5 M: Sim, eu ensinaria meus filhos, <b>porque eu falo a língua Rikbaktsa.</b>	2.15 M: Sim, saberia ensinar meus filhos, porque <b>sei o nosso idioma.</b>	3.25 M: Sim, <b>saberia algumas palavras.</b>
1.6 H: Sim, ensinaria, porque <b>sei falar Rikbaktsa.</b>	2.16 H: Sim, <b>algumas palavras eu saberia.</b>	3.26 H: Sim, <b>pouco</b>
1.7 H: Sim. Sim.	2.17 H: Sim, saberia.	3.27 H: Sim, <b>ensinaria, porque sei falar um pouco.</b>
1.8 H: Sim. Sim.	2.18 H: Sim, ensinaria, porque <b>sei falar um pouco a língua Rikbaktsa</b>	3.28 H: Sim, <b>ensinaria, porque sei falar um pouco a língua Rikbaktsa.</b>
1.9 H: Sim, saberia ensiná-los, porque <b>sei falar Rikbaktsa.</b>	2.19 H: Sim, porque <b>sei um pouco o idioma.</b>	3.29 H: Sim, <b>algumas palavras.</b>
1.10 H: Sim, <b>ensinaria os meus filhos a falar a língua Rikbaktsa, porque sei falar um pouco.</b>	2.20 H: Sim, <b>um pouco.</b>	3.30 H: Sim, <b>um pouco.</b>

### **Quadro 2: Você acha importante que seus filhos aprendam Rikbaktsa? Saberia ensiná-los?**

Nos depoimentos acima, fica evidenciado o desejo de que as futuras gerações aprendam a língua tradicional, sendo essa uma atitude positiva dos sujeitos que expressa a preocupação em preservar a identidade étnica Rikbaktsa, resistindo à perda linguística. Entretanto, alguns entrevistados afirmam que *saberia[m] algumas palavras* (2.12 M), *algumas frases, pouca coisa* (3.21 M). Nesses casos, os adjetivos de intensidade *pouco* e *algumas* reafirmam a hipótese de que a língua Rikbaktsa está desaparecendo nas aldeias, pois aqueles que ainda sabem o idioma não o usam frequentemente e acabam tendo um conhecimento limitado do idioma.

Constata-se, então, que a transmissão da língua materna para as futuras gerações pode estar comprometida, dado que as gerações mais novas, em sua maioria, só têm conhecimento da língua relacionado a algumas listas de palavras e frases, o que torna praticamente impossível o processo de aprendizagem intergeracional de uma língua, restrito somente ao domínio de vocabulário.

A esse respeito, Odomy afirma: “é muito bom sentar-se com os filhos na aldeia e conversar com eles, ensinar o idioma, contar as histórias da nossa etnia, os mitos; e assim eles aprendem mais sobre a nossa cultura e a gente ensina a língua também. A gente tem que ter estes momentos com eles”. Desse modo, perguntamos se existe algum trabalho de preservação da língua Rikbaktsa na aldeia. A partir das respostas, produzimos o quadro 3.

1ª geração	2ª geração	3ª geração
<p>1.1 M: Sim, a preservação da cultura Rikbaktsa com as aulas na escola.</p> <p>1.2 M: Sim, tem aula do idioma.</p> <p>1.3 M: Sim, aula com os professores indígenas na escola.</p> <p>1.4 M: Sim, aula do idioma.</p> <p>1.5 M: Sim, aula na escola do nosso idioma.</p> <p>1.6 H: Sim, aula da língua Rikbaktsa na escola.</p> <p>1.7 H: Sim, aula da língua materna.</p> <p>1.8 H: Sim, aula da nossa língua.</p> <p>1.9 H: Sim, aula da língua materna na escola.</p> <p>1.10 H: Sim, aula da língua materna e a gente ensina também.</p>	<p>2.11 M: Sim, a preservação da cultura do povo Rikbaktsa com as aulas na escola.</p> <p>2.12 M: Sim, aula do nosso idioma na escola da aldeia.</p> <p>2.13 M: Sim, aula do idioma na escola.</p> <p>2.14 M: Sim, aula da língua materna.</p> <p>2.15 M: Sim, aula da língua materna na escola.</p> <p>2.16 H: Sim, tem aula do nosso idioma na escola.</p> <p>2.17 H: Sim, tem aula da nossa língua materna na escola.</p> <p>2.18 H: Na verdade, existe sim, a preservação da cultura e língua Rikbaktsa nas aulas da escola.</p> <p>2.19 H: Sim, aula da língua materna na escola com os professores Rikbaktsa.</p> <p>2.20 H: Sim, aulas na língua materna e algumas festas tradicionais.</p>	<p>3.21 M: Existe sim, tem aula do nosso idioma na escola com os professores indígenas.</p> <p>3.22 M: Sim, a preservação da língua e cultura Rikbaktsa.</p> <p>3.23 M: Sim, aula da nossa língua materna na escola da aldeia com os professores indígenas.</p> <p>3.24 M: Sim, aula da língua materna na escola.</p> <p>3.25 M: Sim, tem as aulas do nosso idioma e as festas tradicionais Rikbaktsa.</p> <p>3.26 H: Sim, tem as festas que são da nossa cultura e aula do nosso idioma com os professores Rikbaktsa.</p> <p>3.27 H: Sim, aula do idioma com os professores Rikbaktsa.</p> <p>3.28 H: Sim, aula da língua materna na escola com os professores.</p> <p>3.29 H: Na verdade, ainda existe sim, a preservação da cultura e língua Rikbaktsa, na escola tem as aulas do idioma.</p> <p>3.20 H: Sim, têm festas tradicionais na aldeia e a gente aprende a língua na escola.</p>

### Quadro 03: Existe algum trabalho de preservação da língua Rikbaktsa na aldeia? Qual/quais?

O que se nota nas respostas é que os Rikbaktsa

têm uma preocupação com as futuras gerações e, por isso, há atitudes positivas para “a preservação da cultura e língua Rikbaktsa”, como afirma Skipuk, como “aula com os professores indígenas na escola”, de acordo com Mydi e “festas tradicionais”, como coloca Tabita. Na primeira geração, Eldo, por exemplo, afirma que “a gente ensina também”, ou seja, os mais velhos que utilizam mais o idioma no dia a dia repassam seus ensinamentos aos jovens. Nota-se, então, uma maior consciência do entrevistado em relação ao dever de manter a cultura dos Rikbaktsa nas aldeias, pois ensinar a língua tradicional é uma atitude positiva de resistência às imposições do contato e de preservação das tradições indígenas, ou seja, essas atitudes demonstram que há uma consciência por parte dos falantes acerca da situação de risco de extinção em que a língua nativa se encontra. Fishman (1998) afirma que esse processo de conscientização etnolinguística vem acontecendo em muitos povos étnicos que agem a favor da língua materna para sua manutenção. Os falantes reivindicam o uso do idioma ancestral numa dimensão moral e política com ações que defendem a intromissão da língua dominante nas aldeias e visam a preservação da sua cultura (FISHMAN, 1998).

O PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas

Rikbaktsa é um exemplo de política de preservação da língua tradicional. De acordo com Martins (2018), esse documento foi construído pelos membros da própria comunidade Rikbaktsa com o principal objetivo de preparar as crianças para o futuro, defendendo a terra, o povo e adquirindo conhecimento. O PPP traz algumas informações importantes sobre o processo educacional nas aldeias. Vejamos algumas delas descritas por Martins (2018):

a comunidade deve ajudar o professor e buscar informações com ele. A alfabetização deve ser na língua materna e em português. A escola é necessária para o povo Rikbaktsa: 1) Para ensinar a arte do povo, seus conhecimentos medicinais e resgate dos costumes; 2) Para ensinar matemática (medir roça, casa, área, contar dinheiro) e os sistemas de medida (peso, metros, km, largura, litros); 3) Para transmitir a história do povo, dos mitos, de outros povos e da população envolvente; 4) Para ajudar a ter conhecimento dos rios, córregos, dos animais, aves, peixes, os limites das áreas, e a defesa do meio ambiente; 5) Para ajudar a gente a cuidar melhor da saúde. - PPP das escolas Rikbaktsa - 2011 (MARTINS, 2018, p. 79).

A educação escolar indígena é um instrumento de luta em defesa dos interesses societários dos Rikbaktsa

(MARTINS, 2018). Os resultados dos quadros 38 e 39 são exemplos de atitudes linguísticas positivas, pois os sujeitos reconhecem a necessidade de ensinar a língua nativa para os filhos. Concretamente, a preservação deste idioma acontece na aldeia, principalmente por meio da escola. Destarte, o processo de alfabetização deve se iniciar

valorizando a própria língua, para que a língua portuguesa não interfira na língua materna. Primeiro o professor ensina a escrever o português traduzindo na língua materna e só depois que a criança estiver alfabetizada e escrevendo bem é que o aluno vai começar a aprender a falar e escrever na língua portuguesa. Os conhecimentos dos índios mais velhos também são muito importantes para nosso processo de ensino e aprendizagem – PPP das escolas Rikbaktsa – 2011 (MARTINS, 2018, p. 79).

Assim, as justificativas apresentadas ilustram a necessidade de priorizar o ensino da língua Rikbaktsa nas escolas, porque as crianças precisam aprender a língua materna visando garantir a preservação da língua tradicional nas aldeias. Abaixo, apresentamos uma figura

que traz a sala de aula da Escola *Myhyinykyta Skiripi* na aldeia Barranco Vermelho.



**Figura 1: Sala de aula da Escola Myhyinykyta Skiripi**

**Disponível em:** <http://profuncionariojuinamt.blogspot.com/2016/09/escola-estadual-myhyinykyta-skiripi.html> . **Acesso em: 24 set. 2019.**

Contudo, somente a atitude de assegurar o ensino da língua na escola não é garantia de manutenção da língua materna. O ensino da língua na escola é sistematizado, logo, é preciso que as políticas de revitalização da língua estejam também em contextos de fala natural, ultrapassando os muros da escola e estando presentes nas manifestações culturais do povo, (somente um sujeito da 2ª geração e alguns da 3ª tiveram esse olhar) no

trabalho na roça e, sobretudo, no ambiente familiar, no cotidiano da aldeia.

## **EDUCAÇÃO INDÍGENA RIKBAK TSA**

Em 1956, iniciam-se os trabalhos da SIL no Brasil com o objetivo de analisar e comparar as línguas indígenas brasileiras para criar um sistema de escrita e traduzir materiais de “educação moral e cívica e de caráter religioso” (LEITÃO, 1997, p. 59). A partir de 1970, o Governo incluiu o uso da língua materna nos projetos de integração indígena como prática escolar e a FUNAI adotou o ensino bilíngue como metodologia oficial nas escolas das aldeias (CUNHA, 1990, p. 87). São com essas ações que a importância do ensino do idioma tradicional nas aldeias vai ganhando força entre os indígenas.

Nesse sentido, a educação indígena é muito importante na preservação da língua nativa de um povo, pois prioriza a realidade sociocultural de cada etnia (BRASIL, 1998). Atualmente, o ensino/aprendizagem da língua Rikbaktsa é feito de forma oral pelos indígenas e

por meio de cartilhas impressas pelos professores e utilizadas nas aulas de idioma ministradas nas escolas das aldeias. Além disso, há alguns materiais elaborados pelo SIL, como bíblias, livros de mitos, cartilhas de alfabetização e um dicionário bilingue (TREMINE, 2007). Entretanto, as outras disciplinas, como geografia, matemática, entre outras, são ministradas com os livros didáticos das escolas regulares e não contemplam os saberes indígenas. Além disso, a maioria dos professores nas escolas das aldeias são Rikbaktsa. A esse respeito, Iskey afirma: “na escola, a gente tem a aula do idioma e também os dias de recreação, que nós pescávamos, jogava bola e brincava com os colegas. A gente aprende muito na escola, os professores ensinam os rituais, os cantos, as danças do nosso povo, é muito bom”.

Por sua vez, o MEC vem percebendo que nos últimos anos houve uma redução do uso da língua tradicional nas escolas das aldeias. Por isso, é importante destacar que é na relação professor-aluno que é motivada a valorização do saber tradicional, pois, muitas vezes, o índio desvaloriza sua cultura, por se encantar com os

costumes culturais do não-índio (FRANCHETTO; MAIA; SANDALO; STORTO, 2002).

A língua identifica a cultura de cada povo, aponta sua origem e sua identidade, essa diversidade linguística brasileira nos faz pensar que ensinar um idioma ancestral na escola da aldeia é uma maneira “de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira” (BRASIL, 1998, p. 117). Ensinar as novas gerações a lerem e escrever em Rikbaktsa, incluindo seu ensino no currículo escolar, é uma forma de propiciar a preservação e a valorização da língua tradicional, pois a escola é uma aliada no ensino da língua materna. Sem a língua, outras tradições não existiriam mais na cultura, como o canto, os rituais e as festas. Nesse sentido, Ukba afirma: “na escola, nós fazemos nossas reuniões, todo mundo vem, participa e pode dar sua opinião. Nossa comunidade acha a escola muito importante para o povo, porque ajuda a ter mais conhecimento dos não-índios e da própria cultura”.

Ademais, de acordo com Thomason (2001), é necessário criar uma escola com concepções interculturais críticas, que inclua a língua indígena no currículo e defenda o bilinguismo a partir da aprendizagem das duas línguas, tendo um pensamento global, mas agindo em uma política linguística local. Nessa perspectiva, para assegurar uma educação indígena que garanta as especificidades de cada etnia é necessário que os profissionais sejam índios pertencentes ao povo envolvido (BRASIL, 1998). Por isso, é importante a qualificação indígena para que os próprios índios possam estudar e depois compartilhar seus saberes na aldeia. Os docentes Rikbaktsa, por exemplo, estudaram e estudam na Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Barra do Bugres (MT), onde são ofertados para professores indígenas de várias etnias cursos de licenciaturas plenas. No município de Juína alguns Rikbaktsa estudam na AJES, no IFMT ou buscam a educação à distância. Além disso, vários índios “que frequentaram a escola de Utiariti acabaram se tornando professores [...]”. Isso levou estes bravos guerreiros a

“ mudarem o seu modo de fazer guerra, trocando a borduna pela caneta!” (MARTINS, 2017, p. 13-14). Um professor indígena que conhece a realidade da sua etnia promoverá uma educação voltada para as especificidades do seu povo, garantindo a manutenção de suas tradições.

Nesse sentido, os estudos linguísticos são importantes para a educação indígena, pois é através do registro dessas línguas que a escola poderá organizar materiais didáticos para o ensino/aprendizagem da língua tradicional. De acordo com Franchetto, Maia, Sandalo e Storto (2002), temos no Brasil 34 línguas com boa documentação, 114 com algum registro e 23 sem nenhum estudo linguístico.

Entretanto, apesar da educação indígena ser um incentivo à manutenção da língua materna nas aldeias, é necessário intensificar esse processo por meio de políticas públicas que ajudem, principalmente, na elaboração de materiais pedagógicos e didáticos que contemplem as particularidades de cada etnia.

A partir do exposto neste item, podemos, então, inferir que os Rikbaktsa conhecem a realidade do seu povo e promovem um ensino voltado para a preservação dos costumes da sua etnia. Por isso, a educação nas aldeias e a construção de mecanismos que auxiliem na manutenção de seus costumes é indispensável para a preservação da língua tradicional. A seguir, dispomos nossas conclusões finais, após feito o percurso da tese.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O contato linguístico entre o português e as línguas nativas causa impacto na comunidade indígena. Devido a esse fato, a identificação das normas gerais que regem o repertório linguístico dos falantes bilíngues é importante para que possamos analisar a atual situação sociolinguística dos Rikbaktsa. Destarte, a partir dos resultados obtidos em nossa pesquisa, pudemos perceber que todos os entrevistados sabem reconhecer as línguas que falam e que o uso da língua tradicional vem diminuindo à medida em que avançam as gerações. Esse fato pode ser explicado pelo domínio do português que vem ocasionando a perda paulatina da língua

Rikbakt sa, principalmente nas aldeias, onde o uso do idioma acontece em lugares restritos.

Os Rikbakt sa são bilíngues individuais, possuem um *saber sobre a língua*, mas também houve nas aldeias uma mudança no repertório linguístico, pois antigamente se falava *só Rikbakt sa* e depois do contato com a sociedade não-indígena se usa *mais o português*, principalmente pelas gerações mais jovens. Entretanto, há atitudes positivas de preservação da língua tradicional por meio das aulas da língua Rikbakt sa nas escolas da aldeia. Além disso, a análise dos julgamentos linguísticos mostra que a percepção que os informantes têm em relação ao uso da língua Rikbakt sa é que ela pode ser usada em contextos de muita intimidade e em momentos de interação com familiares e amigos mais próximos de sua convivência diária. Tais percepções estão no nível da consciência do falante que julga o uso do idioma ancestral em situações dialógicas estritamente menos formais.

Assim, podemos identificar atitudes positivas de preservação da língua tradicional nas aldeias quando os

sujeitos a consideram *mais bonita* e reconhecem que seus filhos devem aprendê-la, sendo que a escola vem desempenhando um papel fundamental nesse processo, contribuindo para o fortalecimento de uma consciência etnolinguística no grupo.

Ademais, diante do contexto histórico relatado neste trabalho, chegamos à conclusão de que o contato entre a língua Rikbaktsa e a língua portuguesa, deu-se sob conflito entre povos e culturas distintas, configurando uma situação de diglossia conflituosa entre os dois idiomas. Por isso, é importante que os estudos sociolinguísticos também possam intervir na preservação e na revitalização das línguas minoritárias, sobretudo no que se refere à inserção desses estudos em atividades educacionais, bem como nas escolas indígenas e na transmissão da língua materna intergeracional. É preciso pensar nas situações de uso da língua para criar micropolíticas de revitalização. Como exemplo disso, temos o uso da língua nos rituais, na comunicação diária e não somente no espaço escolar.

Por fim, acreditamos que os resultados obtidos nesta pesquisa contribuirão para as reflexões acerca da preservação linguística e cultural do povo indígena Rikbaktsa.

## REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tania. Sociolinguística. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (org.) **Introdução à Linguística**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, Josenalva Oliveira da Silva. **Direito Territorial Do Povo Indígena Rikbaktsa**. 2012. 67f. Monografia (Bacharelado em Direito). Juína-MT: AJES (Faculdade de Ciências Contábeis e Administração do Vale do Juruena), 2012.

ANCHIETA, Pe. José de. **Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1595.

APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. **Language contact and bilingualism**. London: Amsterdam Academic Archive, 1987.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. **Existem realmente indígenas no Brasil?** São Paulo: Perspectiva, 1994. Disponível em:  
[http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v08n03\\_11](http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v08n03_11).  
Acesso em: 20 out. 2017.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. **Os Rikbaktsa: mudança e tradição**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

ATHILA, Adriana Romano. “**Arriscando corpos**”. Permeabilidade, alteridade e as formas de socialidade entre os Rikbaktsa (Macro-Jê) do sudoeste Amazônico. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

BARVINSKI, Carla Adriana; ODAKURA, Valguima Victoria Viana Aguiar. Desafios educacionais para o Século XXI e o papel da Informática na Educação. *In: WORKSHOP DE DESAFIOS DA COMPUTAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO (DesafiE)*. **Anais**, p. 27-35. 2012.

BOSWOOD, Joan. Algumas funções de participante nas orações Rikbaktsa. **Série Linguística**. Brasília: Summer Institute of Linguistics (SIL), n. 3, p. 7-33, 1974b.

BOSWOOD, Joan. Citações no Discurso Narrativo da Língua Rikbaktsa. **Série Linguística**. Brasília: Summer Institute of Linguistics (SIL), n.3, p. 99-129, 1974a. Disponível em: <http://www-01.sil.org/americas/brasil/publcns/ling/RKDisc.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

BOSWOOD, Joan. Evidências Para a Inclusão do Aripaktsa no Filo Macro-Jê. **Série Linguística**, Anápolis: Associação Internacional de Linguística (SIL), n. 1, p. 67-78, 1973. Disponível em: <http://www.sil.org/americas/brasil/publcns/ling/AKMcJedf>. Acesso em: 01 out. 2017.

BOSWOOD, Joan. **Phonology and morphology of Rikbaktsa and a tentative comparison with languages of the Tupi and Jê families**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Mémoire de maîtrise en Linguistique: Reading University, 1971.

BOSWOOD, Joan. **Quer falar a língua dos canoieiros?** Rikbaktsa em 26 lições. Cuiabá: Associação Internacional de Linguística (SIL), 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas** – RCNEI. Brasília: MEC; SEF, 1998.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: Uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CORBARI, Clarice C. **Atitudes linguísticas**: Um estudo nas localidades paranaenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Salvador: Universidade Federal da Bahia – UFBA. 2013. Disponível em:  
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16202/1/Clarice%20Cristina%20Corbari.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2015.

COSTA, Romana Maria Ramos. **Cultura e contato** – um estudo da sociedade Paresi no contexto das relações interétnicas. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, 1985, p. 250-251.

CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. **A política indigenista no Brasil**: as escolas mantidas pela FUNAI. Brasília, 1990. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 1990.

DORNSTAUDER, João Evangelista. **Como pacifiquei os Rikbaktsa**. São Leopoldo : Instituto Anchieta de Pesquisas, 1975.

FERGUSON, Charles Albert. The role of Arabic in Ethiopia, a Sociolinguistic Perspective. *In*: PRIDE, John Bernard; HOLMES, Janet. **Sociolinguistics**. Australia: Penguin Books Ltd., 1972.

FISHMAN, Joshua. **Sociología del Lenguaje**. (Trad. Ramón Sarmiento y Juan C. Moreno). Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

FISHMAN, Joshua. The Relationship between Micro- and Macro-Sociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Whom and When. *In*: PRIDE, John Bernard; HOLMES, Janet. **Sociolinguistics**. Australia: Penguin Books Ltd., 1972.

FISHMAN, Joshua. A Sociologia da linguagem. Trad. de Álvaro Cabral *In*: FONSECA, Maria Stella V.; NEVES, Moema F. (org.) **Sociolingüística**. p. 30-45. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

FRANCHETTO, Bruna; MAIA, Marcos; SANDALO, Filomena; STORTO, Luciana R. A construção do conhecimento linguístico: do saber do falante à pesquisa. **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º grau indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 1, n. 1, p. 12-55, 2002.

GARCIA, Juliane Ferreira. **Valoração cultural**: teoria e prática da geografia na educação Rikbaktsa da terra indígena do Escondido em Cotriguaçu-MT. 2012. 53f. Monografia (Licenciatura em Geografia). Juína-MT: AJES (Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena), 2012.

GIMENES MORALIS, Edileusa. **Dialetos em contato**: um estudo sobre atitudes Linguísticas. 2000. 100p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de

Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem,  
Campinas, SP. Disponível em:  
<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268958>. Acesso em: 27 jul. 2018.

HAHN, Robert Alfred. **Rikbatsa categories of social relations: an epistemological analysis**. Tese (Doutorado em Linguística). Cambridge: Harvard University, 1976.

HAHN, Robert Alfred. Misioneros y colonos como agentes del cambio social, Brasil. **América Indígena**. Instituto Indigenista Interamericano Insurgentes Sur, México: Ano XLI, Vol. XLI, n. 3, p. 463-500, julho/setembro, 1981.

HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico – Problemas de investigación sociolingüística. *In*: ORLANDI, Eni (ed.). **Política Lingüística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

HEYE, Jürgen. Sociolingüística. *In*: PAIS, Cidmar Teodoro; BARBOSA, Maria Aparecida; PONTES, Eunice; RECTOR, Monica; WITTER, Geraldina Porto; HEYE, Jürgen; NEIVA JR., Eduardo. **Manual de Linguística**. Petrópolis: Vozes, 1979.

HEYE, Jürgen. Línguas em contato: considerações sobre bilinguismo e bilinguagem. *In*: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara. **Português Brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

HIGA, Teresa Cristina Souza. **Geografia de Mato Grosso**. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

HORA, Alison Jalles Silva da. **O imaginário sobre a**

**etnia Ribaktsa:** uma revisão narrativa a partir das análises das produções dos acadêmicos da AJES - Unidade Juína. 2016. 51f. Monografia (Bacharelado em Psicologia). Juína-MT: AJES (Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena), 2016.

LEITÃO, Rosani Moreira. **Educação e tradição:** o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 1997.

LUNKES, Odilon Pedro. **Estudo Fonológico da Língua Rikbaktsa.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Brasília: UnB, 1967.

MARTINS, Anderson. Antecedentes históricos relativos ao processo de escolarização do povo Rikbaktsa. SemiEdu 2017. **Anais.** Disponível em: <http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/semiedu/semiedu2017/paper/viewFile/2535/637>. Acesso em: 25. Jun. 2018.

MARTINS, Anderson. **Interpretação dos significados atribuídos à instituição escolar pelo povo Rikbaktsa.** 2018. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação). Cuiabá: UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), 2018.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Inclusão social na universidade: experiências na UNEMAT.** 2008. 117p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286862>. Acesso em: 11 ago. 2018.

MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo Vilson; RASO, Tommaso. **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

MELLO, H. A. B. Atitudes linguísticas em uma comunidade bilíngue do sudoeste goiano. *In*: SILVA, Sidney de Souza (org.). **Línguas em contato**: cenários de bilinguismo no Brasil. Campinas: Pontes, 2011a, p. 141-177.

MOORE, Dennis Albert; GALUCIO, Ana Vilacy; GABAS JÚNIOR, Nílson. Desafio de documentar e preservar línguas. **Scientific American Brasil**, 2014. Disponível em: <http://saturno.museu-goeldi.br/lingmpeg/portal/downloads/publicacoes/desafio-de-documentar-e-preservar-moore-galucio-gabas.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

MOREIRA, Elisângela B. M.; TAVARES, Marilze. O preconceito linguístico na visão do indígena douradense. VII EPGL - VI CNELMS e IV EPPGL. **Anais**. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul: Dourados-MT. 27 a 29 de julho de 2011. Disponível em: [http://www.uems.br/eventos/cnellms/arquivos/29\\_2011-09-22\\_18-52-02.pdf](http://www.uems.br/eventos/cnellms/arquivos/29_2011-09-22_18-52-02.pdf). Acesso em: 04,jun. 2019.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza**. Madrid: Arco Libros, 2010.

OLIVEIRA, Mileide Terres de. **Rikbaktsa e português**: atitudes linguísticas. Dissertação (Mestrado em Linguística). Cáceres-MT: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2015.

PACINI, Aloir. **Pacificar**: Relações Interétnicas e Territorialização dos Rikbaktsa. Dissertação (Mestrado

em Antropologia Social). Rio do Janeiro: Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

PACINI, Aloir. **Um artifice da paz entre seringueiros e índios**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2015.

PEREIRA, Adalberto Holanda. **O Pensamento Mítico do Rikbaktsa**. São Leopoldo: Série Pesquisas (Antropologia), vol. 50, 1994.

PIRES, Paula Wolthers de Lorena. **Rikbaktsa**: um estudo de parentesco e organização social. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2009.tde-03022010-102032>. Acesso em: 01 jul. 2018.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. A Originalidade das Línguas Indígenas Brasileiras. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, v. 9, n. 1, 2017, p. 187-195. <https://doi.org/10.26512/rbla.v9i1.19521>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/19521/18058>. Acesso em: 01 jun. 2019.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **D.E.L.T.A.**, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993.

SANTOS, Gilton Mendes dos. **Da cultura à natureza** - um estudo do cosmos e da ecologia dos Enawene-Nawe. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de

São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/T.8.2006.tde-21052006-224829.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. **História do falar e história da linguística**. Tradução de Fernando Tarallo e Eni Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

SILVA, Léia de Jesus. **Aspectos da Fonologia e Morfologia na Língua Rikbaktsa**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras. Brasília 2005.

SILVA, Léia de Jesus. **Morphosyntaxe du Rikbaktsa** (Amazonie brésilienne). 2011a. 389f. Tese (Doctorat-Linguistique théorique, descriptive et automatique) - Université Denis Diderot - Paris 7 - École Doctorale : Sciences du Langage, 2011a.

SILVA, Sidney de Souza (org.). **Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil**. Campinas: Pontes, 2011b.

SOUZA, Ney de (org.). **Catolicismo em São Paulo**. São Paulo: Editora Paulinas, 2004.

TARALLO, Fernando; ALKMIN, Tania. **Falares crioulos**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolinguística**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

TAVARES, Marilze; SANTOS, Ludoviko C. Crenças e atitudes linguísticas de indígenas de Dourados-MS. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n. 44, p. 117-134, junho de 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/viewFile/28120/pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

THOMASON, Sarah G.; KAUFMAN, Terrence. **Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics**. California: University of California Press, 1988.

THOMASON, Sarah G. **Language contact: an introduction**. Georgetown: University Press, 2001.

TREMAINE, Sheila D. **Dicionário Rikbaktsa – Português, Português – Rikbaktsa**. Associação Internacional de Lingüística – SIL Brasil, 2007. Disponível em:  
<http://www.sil.org/americas/brasil/publcns/dictgram/RKDi c.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact: French, German and Romansh in twentieth-century Switzerland**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011.

ZADORESKI JUNIOR, Miguel Julio. **Do outro lado do rio: estudantes Rikbaktsa em uma escola não indígena**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Lajeado-MS: Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari (Univates), 2019. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2532/1/2019MiguelJulioZadoreskiJ unior.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

# **BRINCADEIRA E ATIVIDADE RIKBAKTSA: EDUCAÇÃO CULTURAL NO CONTEXTO DA ALDEIA**

**Mônica Taffarel  
Elani dos Anjos Lobato  
Gilvano Teixeira Bastos  
Adailton Alves da Silva**

## **INTRODUÇÃO**

A aldeia é um sistema aberto que possui múltiplas entradas e saídas para os saberes e conhecimentos. Entra-se por todas as circunstâncias e atividades que estejam sendo realizadas no espaço público e/ou privado da aldeia, dependendo da curiosidade, do interesse, da época, ou do problema colocado.

Nessa perspectiva, “os espaços são experienciados quando há lugar para se mover” (TUAN, 1983, p. 13), ou seja, as crianças desenvolvem suas atividades lúdicas em lugares que permitam sua movimentação. Dessa forma, para Rodrigues e Beltrame (2013, p. 25898) “o brincar ocorre nos espaços onde há crianças. Seja nos espaços abertos da aldeia ou nos espaços demarcados como o pátio escolar ou o campo

de futebol, sempre há grupos brincando”.

O centro da aldeia, o entorno das casas, as roças e o rio etc., todos esses lugares são espaços de experimentações, descobertas e difusão de saberes e conhecimentos e que de acordo com Maher (2006), são nesses espaços que a educação acontece. As aldeias são constituídas de diversos espaços educativos em que a criança é livre para circular entre eles.

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora[...] (MAHER,2006, p. 17).

Nesse universo da aldeia, despertou em nós a curiosidade em conhecer o processo de educação das crianças Rikbaktsa, uma vez que, durante nossas visitas, observamos que as crianças andavam livremente pela aldeia, não se ouvia choros, nem brigas, os pais não ficavam chamando a atenção, no sentido de “não faça isso ou aquilo”, “não suba ali”, “não vai ali”, ou seja, aos nossos olhos essas situações nos causavam certo

estranhamento.

Esse estranhamento está atrelado ao nosso modelo de formação, pois somos educados via regras e limites pré-estabelecidos, e essa liberdade das crianças na aldeia, de certa forma contrastou com a maneira que somos acostumados a ver em outros espaços, ou seja, nos soou como falta de cuidado e negligência por parte dos adultos. Esse foi nosso primeiro estranhamento, mas com o passar dos dias na aldeia, aos poucos fomos percebendo que as crianças sempre estavam acompanhadas por outras crianças mais velhas e com isso o cuidado um com outro era recíproco.

Assim, Polese e Pádua (2014) nos diz o seguinte:

A infância indígena é marcada por aprendizagens em contextos sociais. O princípio de que todos educam todos é uma especificidade das comunidades indígenas, e a infância é vivenciada e transformada através dessas trocas. Cada membro da comunidade é responsável pela transmissão de conhecimentos, quanto mais velhos, mais sábios (p. 133).

Nessa perspectiva, pesquisadores como Arruda (1992), Silva (2002) e Silva (2013), que desenvolveram seus trabalhos entre povos indígenas, observaram

aspectos importantes da infância e da educação das crianças, as quais têm liberdade, autonomia, responsabilidades e interação em diferentes espaços da comunidade.

Sendo assim, nossas observações na aldeia vão ao encontro do que Arruda (1992) postula sobre a educação das crianças Rikbaktsa.

As crianças são tratadas com muita consideração e carinho, jamais apanham dos adultos. Até saber andar estão quase sempre sendo carregadas pela mãe, irmãs e irmãos mais velhos, parentes ou vizinhos. Quando já andam bem passam a brincar em grupos, já cuidando dos menores. Passam a receber pequenas tarefas eventuais, como chamar alguém, dar recado, etc. (p. 237,238)

Essas observações são evidentes quando estamos na aldeia, o que podemos dizer que a educação das crianças Rikbaktsa é uma pedagogia “pelo sim”, em que a criança aprende pelo erro, pelas tentativas, pela repetição, pela imitação, não sendo repreendida em seu erro, diferentemente da pedagogia “pelo não”, em que a criança muitas vezes fica com medo de realizar determinadas atividades, porque sabe que sofrerá algumas sanções.

Corroborando com essas situações, os autores Zoia e Peripolli (2010) dizem que um dos contrastes entre a infância das crianças não indígenas e as crianças indígenas, está no fato de que essas últimas têm livre acesso aos espaços e contextos da comunidade, tanto educacionais, quanto religiosos e sociais. Outro fato importante citado pelos autores é com relação aos espaços das crianças e dos adultos na sociedade não indígena, os quais estão constituídos de proibições e controlado por uma pessoa mais velha, inibindo a criança de expor suas opiniões.

Nessa perspectiva, Nunes (2002), nos aponta que,

As observações realizadas nas sociedades indígenas brasileiras, de modo unânime, apontam na direção oposta, o que não quer dizer que nessas sociedades não existam problemas, ou conflitos, de sociabilidade ou de integração. De qualquer modo, o dado que interessa introduzir nessa reflexão é que as crianças vivem uma permissividade quase sem limites, são onipresentes na aldeia e nas áreas circundantes, e punições quase não acontecem. (p. 71)

No meio social da aldeia, a criança Rikbaktsa desenvolve diversas atividades lúdicas, umas

relacionadas com a sua cultura, como por exemplo, brincar com arco e flechas construídas pelos meninos, outras que são do universo do não indígena, como o futebol e “queimada”.

Com relação aos lugares na aldeia, a criança Rikbaktsa tem mais afinidade é com o Rio Juruena, e através de nossas observações é o local de maior concentração de brincadeiras. Para o povo Rikbaktsa o rio é parte integrante de sua vida, sempre viveram à sua margem.

As crianças, desde muito pequenas, por volta dos seis meses, entram em contato com o rio, primeiramente através de sua mãe e posteriormente com seus irmãos mais velhos. As atividades que as crianças desenvolvem no rio, além do brincar, são práticas que imitam situações do cotidiano do adulto, como: lavar a roupa, pescar, remar etc.

Atividades que refletem a prática do adulto são situações bastantes presentes na cultura indígena e é através dessa pedagogia que acontece a preparação da criança e jovens que, conseqüentemente, servirá para a vida adulta. Brincando com situações do cotidiano, “as crianças participam ativamente da produção diária da

vida e, desta forma, apropriam-se do patrimônio cultural” do seu povo (RODRIGUES, BELTRAME, 2013, p. 25892).

Ao brincar, a criança tem o seu mecanismo de percepção da realidade na qual está inserida, nesse caso nos espaços educativos da aldeia, e a partir da imaginação, da fantasia e da realidade permite a ela associar, interagir, compreender, expressar, e assim, elabora e ressignifica todas as situações manifestadas no seu dia a dia, estabelecendo relações sociais com outras crianças e adultos.

A brincadeira em determinadas culturas tem significados diferentes, nem sempre está relacionada ao brincar com determinado objeto (brinquedo) ou necessariamente condicionada a regras, mais sim, um momento de prazer, diversão, ludicidade e essas situações acontecem principalmente quando as crianças imitam uma situação do cotidiano do mundo adulto, o brincar desempenha um precioso papel no desenvolvimento da criança e na aprendizagem da cultura.

Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são

apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. As brincadeiras da criança não são simples recordação do que vivemos, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (Vygotsky, 2009, p. 16).

O Programa Etnomatemática não é somente um programa de pesquisa, é também uma metodologia que se nutre de uma pesquisa etnográfica, que nos permite conhecer o outro, fortalecer os conhecimentos de grupos sociais, que aos olhos da sociedade ocidental, não possuem conhecimento formalizado, e têm como princípio, compreender, respeitar e tolerar o outro, o diferente. Assim, as palavras de D'Ambrósio (2009a) nos diz que a Etnomatemática,

“[...] tem seu comportamento alimentado pela aquisição de conhecimento, de fazer(es) e de saber(es) que lhes permite sobreviver e transcender através de maneiras, de modos, de técnicas e artes de explicar, de conhecer, de entender, de lidar, de conviver com a realidade natural e sociocultural na qual está inserida (p. 60).

Nessa perspectiva, pretendemos compreender o processo de geração, sistematização e difusão do conhecimento nas brincadeiras e nas atividades desenvolvidas pelas crianças Rikbaktsa, uma vez que esses processos são a base da Etnomatemática e esta, aspira entender “a aventura da espécie humana na busca de conhecimento e na adoção de comportamentos” (D’AMBRÓSIO, 2009a, p.17).

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esse capítulo sobre as atividades e brincadeiras das crianças Rikbaktsa, como já mencionamos, surgiu da curiosidade e necessidade em querer conhecer e compreender o cotidiano e a educação das crianças, em que diversas situações são diferenciadas das nossas vivências, ou seja, de uma sociedade ocidental que as reprime pelos erros.

Nesse sentido, buscamos descrever nossas experiências decorrentes das visitas realizadas na aldeia. Caracterizamos nosso estudo em uma perspectiva da abordagem qualitativa, permitindo-nos delinear nosso percurso e de certa forma expor alguns significados. Para Minayo (2001), uma pesquisa no viés qualitativo:

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 22).

Para Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador estar em contato com o ambiente a ser pesquisado, tornando-se parte central, por descrever e analisar os dados, compreendendo suas inquietações sem deixar de considerar o todo.

Além dos aspectos qualitativos, valemo-nos de uma perspectiva etnográfica. Adentramos o espaço da aldeia, realizamos diversas visitas, observações, dialogamos com a comunidade e registramos nossas impressões no caderno de campo, além de registros fotográficos.

As discussões estão alicerçadas dentro do campo teórico da Etnomatemática, que:

Se nutre da pesquisa etnográfica e, fundamentalmente, de entender a geração, a organização intelectual e social, e a difusão do conhecimento e comportamento humanos, acumulados com um “ciclo helicoidal”, ao longo da evolução das diversas culturas, em busca da satisfação das pulsões básicas de sobrevivência e

transcendência. (D'AMBRÓSIO, 2009c, p. 20)

A observação, para Eckert e Rocha (2008, p. 2) “é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana”.

O trabalho na aldeia Pé de Mutum teve seu início no mês março de 2016. Primeiramente, com visitas de um dia, chegávamos pela manhã e retornávamos no final da tarde. Já no ano de 2017, entre os meses de março a julho, ocorreu a imersão na comunidade. A aldeia pertence à Terra Indígena Japuira que está no território do município de Juara/MT.

Durante nossas visitas, no início do ano de 2016, observamos diversas vezes as crianças andando livremente pela aldeia, o que de certa forma, nos causou estranhamento, fazendo-nos refletir e buscar conhecer como se dá o processo de educação das crianças Rikbaktsas.

Esse estranhamento, de certa forma foi mais chocante, porque as crianças desciam sozinhas para o rio, e uma grande maioria tinha entre dois e cinco anos. Essa situação nos instigou a observar mais e a conhecer

esse processo de aprendizagem, de difusão de saberes, conhecimentos e de responsabilidades.

Dessa forma, as conversas com as mães foram realizadas após um longo período de observação e convívio com a comunidade. Aqui apresentamos os depoimentos de duas mães com quem tivemos mais contato e uma maior afinidade. Com relação às crianças, não conversamos, somente pedimos para as mães se elas podiam fazer alguns desenhos sobre as brincadeiras ou atividades que gostavam de realizar no rio.

Os depoimentos das duas mães apresentamos em itálico, mantendo o anonimato, e identificamos por M1 (mãe 1) e M2 (mãe 2) com o intuito de facilitar o entendimento do leitor.

## **O CONTEXTO DO POVO RIKBAK TSA**

Entende-se pelo termo Rikbaktsa, a significação de “seres humanos”, pois “*Rik*” é pessoa, ser humano; “*bak*” é um reforço de sentido e “*tsa*” é o sufixo para a forma plural. São comumente e regionalmente conhecidos como “Canoeiros” por serem exímios na habilidade com canoas, ou ainda, mais raramente, como “Orelhas de

Pau”, por possuírem em suas orelhas grandes botoques<sup>13</sup>, os quais alargam os lóbulos de suas orelhas (FUNAI, 2010).

De acordo com Oliveira (2015, p. 13) “a língua falada pelos Rikbaktsa leva o mesmo nome de sua etnia. Tal língua é, geneticamente, classificada como pertencente ao tronco linguístico macro-jê”. Atualmente, a língua falada nas comunidades pelos Rikbaktsa é o português, sendo que algumas pessoas ainda falam a língua nativa, geralmente os anciãos.

O povo Rikbaktsa vive as margens dos rios que formam a bacia do rio Juruena divididos, segundo Oliveira (2015), em três terras indígenas demarcadas na região noroeste do estado do Mato Grosso, respectivamente nos municípios de Brasnorte, Juara e Cotriguaçu. Dividem-se assim, em três terras indígenas, a TI Erikbaktsa, TI Japuira e TI Escondido. Tais terras formam juntas um total de 401.382 hectares, com ampla presença de mata

---

<sup>13</sup> Adorno facial em forma de disco ou botão, feito de madeira leve e provido ou não de pendentes (como varetas, contas ou plumas), que se prende a um furo no lábio ou na orelha; usado por indígenas brasileiros, especialmente os de língua Jê.

amazônica.

Sua organização social divide-se entre os seres do universo em duas opostas e complementares seções<sup>14</sup>, utilizando-se os seres da natureza para identificar e classificar a relação social. Esta se configura no sistema parentesco, o qual as metades se dividem em dois elementos, à **Arara Amarela - Makwaratsa** e à **Arara Cabeçuda - Hazobitsa**, cada uma subdividida em subclãs, associados a animais e vegetais (ARRUDA, 1992).

A criança Rikbaktsa, no contexto social da aldeia, se relaciona e participa com todos os demais membros, dos acontecimentos e processos por eles vividos. Não está diretamente ligada a eles, mas apreende, observa, ressignifica e elabora esses conhecimentos e incorpora em seus papéis sociais futuros.

Desde pequenas, as crianças Rikbaktsa acompanham os pais, auxiliando-os em seus afazeres cotidianos, aprendendo a conhecer o rio e a floresta, seus

---

<sup>14</sup>Essa divisão, embora utilizada para os outros seres da natureza, opera mais extensamente em relação à sociedade Rikbaktsa e, configurada no sistema de parentesco, fornece o princípio classificatório mais abrangente através do qual organizam sua vida social (FUNAI, 2010, p. 5).

recursos e segredos, através das experiências compartilhadas e dos ensinamentos passados no decorrer das tarefas por meio dos ritos e mitos que lhes são difundidos pelos mais velhos.

Diante disto, ao falarmos de infância indígena é necessário ponderar que a formação na aldeia, perpassa os caminhos da aprendizagem familiar e coletiva, já que sua educação é compartilhada por todos os membros que ali residem.

Não obstante ao fato de que as comunidades indígenas têm a prática de transmitir às crianças seus conhecimentos e histórias tradicionais, as crianças desde muito cedo vão entrando em contato com conceitos e heranças que são significativos para o povo, saberes estes que vão se perpetuando por gerações (COHN, 2005).

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Nessa seção serão apresentadas as descrições das brincadeiras e atividades que as crianças Rikbakta desenvolvem no Rio Juruena, uns dos espaços educativos que costumam frequentar, acompanhadas

pelas mães, irmãs, irmãos, primos e primas.

Primeiramente apresentamos um breve relato de duas mães sobre o significado do Rio Juruena para o povo Rikbaktsa e em seguida, algumas atividades das crianças.

## **O SIGNIFICADO DO RIO PARA O POVO RIKBAK TSA**

O depoimento das duas mães é sobre o significado do “Rio Juruena” para o povo Rikbaktsa. As crianças começam a entrar em contato com o rio a partir dos seis meses, quando suas mães precisam lavar roupas e louça, levando seus filhos consigo.

Nas sociedades indígenas brasileiras, a fase que corresponde à infância é marcada pelo que consideramos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço, e das relações societárias que por meio destes se estabelecem [...]. (NUNES, 2002, p. 65)

Com os depoimentos das mães, compreendemos o quanto importante é o espaço “rio” para o povo Rikbaktsa, principalmente o respeito que apresentam por ele.

Para povo Rikbaktsa o rio, a água simbolizam força e vida, pois é através dele que nossas crenças, tradições e costumes vão se consolidando. Na infância a criança Rikbaktsa aprende o valor material, sentimental e social do rio, já que é por meio dele que serão construídos os mecanismos que o subsidiarão ao longo de sua vida (Depoimento da M1 em 09/10/2016).

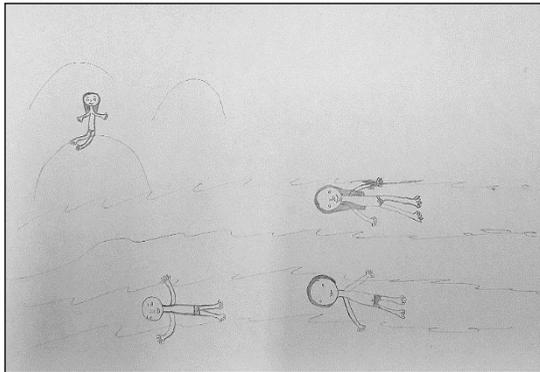
O rio Juruena para o povo Rikbaktsa é a extensão de nossas vidas. Desde cedo, ainda bebês as crianças são levadas por nós mães ao rio. Inicialmente colocamos elas na água e soltamos aos poucos em águas mais calmas e à medida que vão crescendo em águas mais turbulentas. Geralmente a criança nada e mergulha, antes de andar (Depoimento da M2 em 09/10/2016).

Em suas brincadeiras esse universo vai se desenhando, pois ao refinarem suas habilidades novos desafios vão lhes sendo imposto. A criança constrói um lugar que é só dela em um tempo que também é só dela, ou seja, a maneira que as crianças utilizam seus espaços e tempos são determinantes para a construção de seus saberes e apropriação de sua cultura.

As brincadeiras oferecem às crianças alguns dos pontos de referência cruciais para a percepção das dimensões espaciais e temporais nas quais seu cotidiano

acontece. Uma vez incorporados esses pontos de referência tornam-se conhecimento, tanto de domínio individual como de domínio coletivo, conhecimento esse que acompanhará o indivíduo ao longo de toda sua vida (NUNES, 2002, p. 69).

No desenho da imagem 1, podemos observar a importância do rio para as crianças, pois é nele que desenvolvem a maioria das brincadeiras e atividades, porém, não acontecem o ano todo. Na época da chuva o rio fica cheio, dessa forma, outras brincadeiras são incorporadas no cotidiano das crianças.



**Imagem 1: Desenho de crianças brincando no rio.**

**Fonte:** Dados da autora, 2016.

No depoimento de M2, relata a situação descrita na imagem, em que as crianças estão brincando de

nadar/boiar enquanto uma está sobre uma pedra, de onde os pulos são realizados para dentro da água.

Brincar de boiar, quem consegue atravessar o rio e a cachoeira, quem fica mais tempo submerso, quem consegue em menos tempo encontrar objetos no fundo do rio são alguns exemplos de como a água compõe e fortalece sua identidade de povo canoeiro (Depoimento da M2 em 09/10/2016).

Para tanto, desde a infância os Rikbaktsa ensinam a importância do rio, e esses conhecimentos permitirão ao indivíduo que tenha uma vida futura feliz e saudável. Assim, conhecer o rio e trabalhar em harmonia com ele representa o mais imperativo costume e hábito do nosso povo (Depoimento da M1 em 09/10/2016).

Pelo depoimento das mães, podemos dizer que o povo Rikbaktsa em seu ambiente, no seu cotidiano, busca mecanismos para viver, sobreviver, conviver e transcender, dessa forma, D'Ambrósio (2009b), diz que,

O **ser** (substantivo) humano, como todas as espécies vivas, procura **sobreviver**. Não se sabe qual o motivador dessa força – embutida no mecanismo genético – de sobreviver como indivíduo e como espécie. Simplesmente constata-se que essa força existe.

Sobrevivência e transcendência constituem a essência do **ser** (verbo) humano (p. 26, grifos do autor).

O Rio Juruena representa um afluente para a constituição do indivíduo Rikbaktsa. Por ele são desenvolvidas competências e habilidades imprescindíveis à construção de um adulto autônomo, guerreiro, conhecedor e dominador das águas do Juruena, sejam elas calmas ou turbulentas, como por exemplo, o “trecho da Água Brava”, numa relação de respeito, vivência e sobrevivência.

## **BRINCADEIRAS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO RIO JURUENA**

As brincadeiras e atividades que iremos descrever e analisar fazem parte do cotidiano das crianças Rikbaktsa, sendo que todas elas são formas de aprendizagem e difusão do conhecimento, principalmente pelos irmãos/irmãs e/ou primos/primas mais velhos.

As crianças Rikbaktsa sempre estão acompanhadas por outra criança de idade maior, desta forma a difusão dos saberes e conhecimentos

acontecem. De acordo com D'Ambrósio (2009a),

Conhecimentos e comportamentos são compartilhados e compatibilizados, possibilitando a continuidade dessas sociedades. Esses conhecimentos e comportamentos são registrados, oral ou graficamente, e difundidos e passados de geração para geração (p.22).

No cotidiano da aldeia, as crianças revezam suas brincadeiras com diversas atividades que realizam sozinhas ou auxiliam em alguns afazeres realizados pelos adultos. Esses afazeres são reais, práticos e desempenhados com atitudes estabelecidas culturalmente, o que não elimina delas um artefato lúdico, ainda que seja de certa forma, uma responsabilidade assumida.

Dessa forma, podemos observar na imagem 2, a criança ao mesmo tempo que está brincando, aprende uma atividade doméstica que futuramente irá realizar, e essa atividade está sendo apresentada por sua irmã mais velha.



**Imagem 2: Criança Rikbaktsa ajudando com os afazeres domésticos**

**Fonte:** Dados da autora, 2016.

Uma das mães que estava próxima ao rio no momento das observações e dos registros fotográficos nos relatou o seguinte:

As meninas brincam e aprendem as tarefas de casa. Elas são responsáveis em ajudar a mãe com o cuidado da casa e dos irmãos menores, pois quando casarem já sabem ter responsabilidades e cuidar da casa, do marido e dos filhos” (Depoimento da M1 em 09/10/2016)

Ao mesmo tempo em que estão brincando, as crianças estão de certa forma imitando o cotidiano em que estão inseridas, o momento de lavar a louça ou a

roupa é um momento de aprendizado, sendo assim, Vygotsky (2009, p. 16) complementa que as brincadeiras das crianças são “apenas um eco do que viu e ouviu dos adultos. [...] não são simples recordação do que vivemos, mais uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”. Para Vygotsky (2001, p. 331), “[...] a imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento”.

Para Faustino e Mota (2016), os conhecimentos são produzidos por meio da experiência, da imitação nos processos de interação verbais e não verbais, pois as crianças indígenas brincam com liberdade, observam com atenção, participam da vida dos adultos, acompanham os seus pais nas atividades diárias, e assim, desenvolvem a compreensão dos ambientes que as rodeiam.

Seguindo esse raciocínio das brincadeiras como aprendizado para a vida adulta, observamos alguns meninos brincando com uma canoa no rio, isso significa também uma forma de imitar o cotidiano e principalmente a atividade do homem.



**Imagem 3: Meninos brincando de canoa no rio Juruena.**

**Fonte:** Dados da autora, 2016.

Para essa situação, as mães contaram que os meninos estavam retornando de uma pescaria. Suas mães, ao interrogar os meninos, sobre de onde estavam vindo, falaram que estavam “*matar peixinho*” de arco e flecha. Estes meninos tinham entre oito e dez anos e estavam sozinhos, sem a presença de um adulto, no meio do rio.

Essa atividade é basicamente o homem que realiza, conforme os diálogos que tivemos com as pessoas da comunidade, os meninos desde cedo já começam a realizar a pescaria, primeiramente como uma brincadeira, e futuramente um ofício na busca por

alimentos para sua família.

Uma observação pertinente nesse aspecto das brincadeiras ou das atividades realizadas pelas crianças é que sempre estão em grupos, percebe-se a importância que tem um para o outro, o que nos faz pensar nas palavras de D'Ambrósio (2009a, p. 57) “o indivíduo não é só”, isto é, há a necessidade do outro para que possamos desempenhar nossas atividades, dessa forma, ninguém vive e sobrevive sozinho. Logo, a essa relação o autor chamou de “Triângulo Primordial: um indivíduo, um outro indivíduo e, portanto, a sociedade e a natureza” (D'AMBRÓSIO, 2016, p. 239). Esses componentes são essenciais para que a vida se realize de forma que nenhum possa existir sem a presença do outro.

Essa situação em que estão sempre juntos na realização das atividades, em especial, as que acontecem no rio. Podemos identificar através dos desenhos que as crianças produziram, que a presença do outro é importante, que não há como brincar sozinho, há sempre a necessidade de estar junto com alguém, sejam os irmãos, os primos ou os amigos.

Assim, podemos dizer que a infância das crianças Rikbaktsá se caracteriza por uma significativa autonomia

em seu ambiente, no seu tempo e espaço, e em suas relações sociais com a comunidade.

Diante disso, Scanduzzi (2009, p. 103) relata que “cada povo constrói, historicamente, formas de educar e socializar suas crianças e jovens, ancorando-se nas tradições, que garantem sua continuidade como povo diferenciado”.





**Imagem 4: Desenho de meninos pescando.**

**Fonte:** Dados da autora, 2016.

A atividade descrita, de certa forma caracteriza uma situação real, no entanto, o aspecto lúdico é vivenciado, não há a necessidade de ser expressamente uma brincadeira, com regras, ganhador ou perdedor, mais sim uma forma de aprender brincando, conforme Nunes (2002, p. 74), “[...] o fato de ser tudo de verdade não impede a presença do componente lúdico [...]”.

As crianças ao brincarem com outras crianças de mesma idade ou idades diferentes, estabelecem uma harmonia entre elas, respeito mútuo, dificilmente há

discussões ou brigas.

As crianças identificam limites, regras que regem a sua sociedade, compreendem como se organizam a vida e a convivência naquele lugar. Construir essas questões é base para que as crianças se situem em seus universos e possam interpretar o mundo (CARVALHO, 2007, p.105).

Essa característica foi observada quando várias crianças brincavam no rio, meninos e meninas de diferentes idades em um perfeito equilíbrio e sem a presença de adultos.



**Imagem 3: Meninos e meninas brincando no rio.**

**Fonte:** Dados da autora, 2016.

Nas brincadeiras realizadas quando estávamos observando, não havia uma sequência nos atos, uns

mergulhavam, outros nadavam, um pequeno grupo desafiava quem ia mais longe em um determinado lugar no rio ou quem ficava mais tempo submerso. Alguns, com uma casca de palmeira, imitavam as canoas e seus remos eram os próprios braços, apostando peixinhos para quem chegasse primeiro. As crianças tinham aproximadamente entre 2 e 12 anos e alguns adolescentes.

Essa relação com o rio e a maneira como brincam foi expressa por Arruda (1992) em que ele diz:

Crianças de 3 a 5 anos já nadam bem, saltam na água de galhos altos de árvores da margem, tentam caçar passarinhos e peixes com seus pequenos arcos, que nessa idade, são feitos por seus pais. Elas são peixinhos na água, bichinhos no mato. Nadam rápido embaixo d'água, dando impulso com os pés no fundo do rio, como se andassem. Desde pequenos exercitam-se em tudo o que os adultos fazem (ARRUDA, 1992; p. 237).

Observamos que uma parte significativa da aldeia é composta por crianças, sendo livres para explorar seus limites, construir conhecimentos, desvendar mistérios e compreender, a partir da corporeidade, o mundo que as cerca, e o que consideramos perigos na sociedade não

indígena, para as crianças Rikbaktsa, são fontes de aprendizado natural.

As brincadeiras e atividades apresentadas aqui neste artigo, preparam as crianças para desenvolverem competências futuras que auxiliarão na construção de um adulto autônomo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação e as brincadeiras das crianças Rikbaktsa nos fez refletir sobre o processo de geração, sistematização e difusão do conhecimento, uma vez que a forma em que se relacionam com o ambiente é de perfeita harmonia com a natureza e com a comunidade, elas aprendem e ensinam por meio da observação, imitação, repetição e sem punições, enfim, são crianças.

As observações e o contato com a comunidade nos revelaram que a criança tem liberdade e participação em todos os momentos na aldeia, ocasionando assim, um espaço de aprendizagem, no qual vai adquirindo aos poucos, o conhecimento sobre os limites e as regras necessários para viver em harmonia com a comunidade e ter responsabilidades quando adulto.

Um ponto importante na educação das crianças indígenas, principalmente do povo Rikbaktsa, é que elas aprendem entre si e ensinam uns aos outros, os saberes e fazeres são difundidos, aprendendo com os mais velhos no espaço familiar.

Uma característica do povo Rikbaktsa e dos diversos povos indígenas é com relação às atividades desenvolvidas na aldeia, de forma que algumas são extremamente femininas e outras masculinas. Em nossas visitas na aldeia, podemos destacar que quanto aos afazeres domésticos cabe as meninas, são elas que lavam a louça, a roupa, cuidam dos irmãos mais novos, já os meninos, realizam atividades relacionadas à pesca, ajudam seus pais na roça e são eles que brincam de canoa no rio, sendo essa uma das brincadeiras exclusivamente dos meninos.

Outro ponto importante das observações é que com relação as diferenças de idades, que em algumas brincadeiras eram notórias, no entanto, as crianças brincavam igualmente entre elas numa relação totalmente harmônica.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o caráter lúdico, desenvolvido nas atividades e brincadeiras das

crianças Rikbaktsa descritas, é um fator que transmite prazer, alegria, diversão, mesmo que em muitos momentos essas brincadeiras refletem o cotidiano dos adultos.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. **Os Rikbaktsa:** mudança e tradição. Tese (Doutorado em Antropologia). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Imagens da infância:** brincadeira, brinquedo e cultura. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2007.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** Elo entre as Tradições e a Modernidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Educação para uma sociedade em transição.** 3. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

\_\_\_\_\_. **Transdisciplinaridade.** 2ª ed., São Paulo, SP: Palas Athena, 2009b.

\_\_\_\_\_. Etnomatemática e história da matemática. In: FANTINATO, M.C. **Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009c. p. 17-28.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho. Etnografia: saberes e práticas. In PINTO, C. R. J. GUAZZELLI, C. A. B. **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

FAUSTINO, Rosangela Celia; MOTA, Lucio Tadeu. Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 4, p. 395-404, 2016.

FUNAI, Fundação Nacional do Índio. **Rikbaktsa**. 2010. Disponível em <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/rikbaktsa/350>> Acesso em 03 de nov. de 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Doniseti Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa**

**social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças *A'uwẽ/Xavante*. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.) **Crianças Indígenas:** ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. 280p. (Coleção Antropologia e Educação).

OLIVEIRA, Mileide Terres de. **RikbakŦsa e português:** atitudes linguísticas. 98f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres. 2015.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação indígena X educação escolar indígena:** uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2009.

SILVA, Adailton Alves. **Os artefatos e mentefatos nos ritos e cerimônias do *Danhono*:** por dentro do Octógono Sociocultural *A'uwẽ/Xavante*. 346f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Julho de Mesquita Filho”. Rio Claro. 2013.

SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos ‘xamãs’: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). **Crianças Indígenas:** ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

POLESE, Nathalia Cunha; PÁDUA, Karla Cunha. As

culturas infantis na diversidade dos contextos: um estudo da criança na Aldeia Canuanã/Children culture in diversity of contexts: a child study in Village Canuanã. **Tellus**, v. 14, n. 27, p. 129, 2014.

RODRIGUES, Lilian Beatriz Schwinn; BELTRAME, Lisaura Maria. A Criança Kaingang e seus brincares. In: **XI Congresso Nacional de educação–EDUCERE, Curitiba**. 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983. 250 p. Título original: Space and Place: The Perspective of Experience. Publicado originalmente em 1977.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes. 2001.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo, SP: Ática. 2009.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar João. Infância indígena e outras infâncias. **Espaço Ameríndio**, v.4, n.2, p. 9-24, 2010.

# **SABERES/FAZERES RIKBAKᑦSA: CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19**

**Elani dos Anjos Lobato  
Izaudrelia Samasaik Rikbaktatsa**

## **INTRODUÇÃO**

O caráter etnográfico da investigação, se imbuíu da abordagem qualitativa ao utilizar a observação, instrumentalizada pelo caderno de campo que serviu de base para os registros feitos das audições dos anciãos, além dos desenhos produzidos pelos indígenas fruto do contato direto com o povo Rikbakᑦsa ao longo de um período de tempo.

O caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa primou por “[...] registrar o máximo que se pode, sobretudo no início da investigação, quando estamos ainda muito influenciados por nossas próprias concepções prévias” (FATINATO, 2004, p.44).

O resultado obtido pela observação foi a compreensão de certos conhecimentos tradicionais Rikbakᑦsa difundidos pelos mais velhos aos mais novos, numa dinâmica em que o pensamento organizado e

sistematizado entre as gerações contribuiu para evidenciar os saberes e fazeres originais do povo para resolver um problema da atualidade.

A percepção da natureza epistemológica da ação educativa aconteceu quando os anciãos ensinavam sua medicina tradicional por meio dos “remédios do mato” (como eles falam), para as gerações mais novas, permeada por *modus operandi* que configuraram o algoritmo desenvolvido para o uso medicinal das ervas ao longo da existência do povo.

Nesse procedimento, a Educação Etnomatemática é esteio que confirma a maneira própria de um grupo que ao seu modo, descortina seus saberes e fazeres matemáticos com características intrínsecas em seu ambiente natural/cultural/social.

A escola inserida na vertente da educação escolar indígena, sob uma visão holística, compreende que “Educar etnomatemáticamente é trabalhar a holicização dos seres humanos, é aceitar as diferentes realidades e as inteligências múltiplas de cada ser humano em seus grupos diversos e como agem em suas diferenças” (SCANDIUZZI, 2009, p.19).

A abordagem epistemológica centra-se no contexto

de realidade do povo, numa dinâmica em que a Educação Etnomatemática se nutre do elo entre matemática, educação e antropologia servindo de base para a abertura transdisciplinar de sentido transcultural, de eficácia plena da ação educativa, através da qual, a Etnomatemática se configura como uma educação holística socioculturalmente contextualizada (VERGANI, 2007).

No pensamento D'Ambrosiano a geração do conhecimento matemático, sob uma lógica cultural específica, “a realidade é modificada, incorporando a ela novos fatos, isto é, “artefatos” e “mentefatos”. Esse comportamento é intrínseco e resulta das pulsões de sobrevivência e transcendência” (D'AMBROSIO, 2017, p. 50).

Para D'Ambrosio, “a cultura se manifesta no complexo de saberes/fazer, na comunicação, nos valores acordados por um grupo, uma comunidade ou um povo. Cultura é o que vai permitir a vida em sociedade” (D'AMBROSIO, 2017, p. 59). Nesta abordagem, o homem é compreendido em sua totalidade ao longo da sua história de vida e da história de toda espécie.

Nesta perspectiva, Lobato, (2020 p. 21) afirma que

a “Educação Etnomatemática é uma teoria da cognição que pode ser utilizada no contexto real escolar, levando em conta seu caráter transdisciplinar e transcultural” essa configuração promove “uma bagagem formativa capaz de induzir a operativização de um tal tipo de postura e de prática cognitivas” (VERGANI, 2007, p.46). Fatos esses que direcionam os nossos estudos para uma abordagem vinculada às epistemologias do sul, com vistas à ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos.

## **RIKBAK TSA EM LINHAS GERAIS**

A organização social do povo Rikbaktsa é formada por duas metades exogâmica patrilinear (agnática) unidas a um ser ancestral comum por laços de descendência, em que a mãe não tem ligação nessa organização, somente os pais. As partes são denominadas de Arara Cabeçuda (Hazobiktsa) e Arara Amarela (Makwaratsa), constituídas por clãs menores cada uma designados pelo nome do clã principal (HAHN, 1976); (ATHILA, 2006).

O grupo está organizado em três terras indígenas: Erikpaktsa, com vinte e sete aldeias no município de Brasnorte, Japuira, com cinco aldeias, no município de

Juara e Escondido, com quatro aldeias no município de Cotriguaçu. Todas localizadas ao longo da sub-bacia do Juruena, no noroeste do estado de Mato Grosso, perfazendo um total de trinta e seis aldeias distribuídas nessas TIs (ARRUDA, 2003); (TAFFAREL, 2018) e (LOBATO, 2020).

Segundo Boswood, (1978); Silva, (2005); Tremaine, (2007); Pires, (2012) e Rodrigues, (2013), a língua materna Rikbaktsa é do tronco Macro-jê, pertencente a uma família linguística isolada que foi identificada com o mesmo nome do povo, isto é, Rikbaktsa.

O povo é bilíngue e essa estrutura está configurada pelos anciãos e anciãs que falam a língua materna, por um percentual de adultos que fala, lê e escreve nas duas línguas (Rikbaktsa e Português) e pelos mais jovens que preferem usar a língua de comunicação da sociedade envolvente, porém a maior parte das crianças se comunicam preferencialmente em Português, ainda que entendam seus pais e avós ao falarem em Rikbaktsa. Para Rodrigues (2013, p. 8) há 1.120 falantes. No entanto, identificamos uma parte da população jovem que só falam e compreendem a Língua Portuguesa.

## **A ECOLOGIA DE SABERES SOB A ÓTICA DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL**

A concepção de apenas uma vertente de conhecimento científico, não se encaixa no modelo da ecologia de saberes, cuja natureza da abordagem se nutre da diversidade de saberes que, em seu contexto natural/social ganha status de ciência, ao ser reconhecida por sua identidade epistemológica do pensamento pós-abissal<sup>15</sup>.

A ecologia de saberes se define por um conceito que abre diálogo plural aos saberes, produzidos por atores invisíveis em seu meio natural dialogando com outros saberes igualmente legítimos e reconhecidos como os da ciência moderna. Santos (2007, p. 4) afirma que “como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de

---

<sup>15</sup> *O pensamento pós-abissal é um pensamento não-derivativo, envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação. No nosso tempo, pensar em termos não-derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente por o outro lado da linha ser o domínio do impensável na modernidade ocidental (Boaventura Santos, 2007, p. 20).*

conhecimento além do conhecimento científico”.

Os saberes que compõem as epistemologias do sul são resultantes de um processo original, constituído ao longo dos tempos (marca de temporalidade) no espaço de interação social que valida à racionalidade instrumental-cognitiva da ciência autóctone caracterizada por saberes originais e fazeres tradicionais, construtores de conhecimentos legítimos de um determinado grupo.

Ao quebrar o paradigma da “monocultura do saber” instituída pelas ciências eurocêntricas instaura-se visibilidade a atores que em seu ambiente de vivências e convivências evidenciam saberes relevantes a serviço de seus pares, produzindo teorias que foram experienciadas e materializadas ao produzir soluções para problemas do cotidiano local de várias naturezas, distantes do modelo eurocêntrico de produzir ciência.

Ao renunciar a uma epistemologia geral promove igualmente o reconhecimento da pluralidade epistemológica como uma de suas dimensões, concebendo “a ecologia de saberes como um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social” (CARNEIRO et.al, 2014, p. 2). Neste viés, saberes populares, saberes

indígenas, saberes quilombolas entre outros saberes da epistemologia do sul são igualmente compreendidos como ciências.

## **ETNOMATEMÁTICA: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS**

A produção e o desenvolvimento de sistemas próprios de conhecimentos, elaborados a partir de um contexto natural, cultural e social geram teorias capazes de responder questões existenciais intrínsecas à natureza do homem. Para D'Ambrósio “sistemas de conhecimentos são conjuntos de respostas que um grupo dá as pulsões de sobrevivência e de transcendência inerentes à espécie humana” (D'AMBROSIO, 2017, p. 37).

Esses sistemas permitem a sobrevivência de um determinado grupo, e são materializados pelos fazeres e saberes da cultura que, ao serem praticados por esse grupo na resolução dos problemas do cotidiano, organizam o pensamento a partir de análises, experimentações, resultando em métodos.

A passagem da experimentação para o uso de

métodos impulsiona à reflexão e a abstração, gerando a efetivação de práticas oriundas do processo cognitivo sistematizado. Logo, o sujeito passa a fazer porque sabe e porque sabe, faz. Porém, esse processo não se dá de forma aleatória. É fruto de um sistema próprio de entender o mundo, de perceber-se nele, permeado de organização intelectual, sistematizado por meio da linguagem. No pensamento Verganiano “a linguagem não é a “imagem do mundo”: o mundo constrói-se em um processo cognitivo epistemologicamente transacional, através das interações sujeito/palavra/objeto” (VERGANI, 2007, p. 29, destaque da autora).

A propagação desses sistemas de conhecimento entre as gerações do grupo ocasiona mudanças e ao mesmo tempo gera, organiza e difunde a cultura por meio da comunicação entre os seres. Essa troca de ideias e informações produzidas pelo diálogo leva a uma verdade comum, sustentada pelo raciocínio logicamente organizado e colocado em prática a partir da materialização dessa verdade, que pode ser expressa no pensamento matemático da cultura de um grupo indígena.

O axioma ora apresentado converge com a

assertiva de D'Ambrosio ao afirmar: "As pesquisas em Etnomatemática consistem, essencialmente, numa investigação holística da geração [cognição], organização intelectual [epistemologia] e social [História] e difusão [educação] do conhecimento matemático, particularmente em culturas consideradas marginais" (D'AMBROSIO, 2008, p. 8).

A análise das condições dessa verdade produzida pelo conhecimento é gerada pelas relações entre o sujeito e o objeto, exigindo, portanto, estudo crítico e minucioso dos princípios, dos fundamentos, das possibilidades e dos valores, objetivando a definição da sua origem.

Por sua vez, o processo do conhecimento científico de um grupo indígena assume caráter verídico quando o coletivo do grupo o reconhece, ao comprovar sua eficácia e compartilhar de geração em geração. Nessa vertente, a etnomatemática indígena ganha materialidade quando essa dá conta de atender as necessidades específicas do povo que utiliza do seu modelo cognitivo, para responder questões matemáticas que levarão a solução de um determinado problema ou ajudarão explicar coletivamente dentro de suas tradições, situações

adversas, em seu contexto de vivências.

Para D'Ambrósio (2016, p. 45) “os conhecimentos coletivos de uma sociedade incluem valores, explicações e modos de comportamentos e são muitas vezes chamadas tradições (grifo do autor), que orientam o comportamento dos indivíduos das gerações seguintes”.

Portanto, a difusão das tradições e da cultura são partilhadas entre as gerações numa configuração em que os mais velhos se encarregam das explicações ao ensinarem os modos de fazer, as maneiras de manejar, a comunicação de valores, de comportamentos, impulsionando à reflexão sobre fenômenos, sobre métodos e normas que vão se organizando à maneira própria, constituindo a epistemologia original, assegurando a sobrevivência e a transcendência do grupo.

## **A MEDICINA RIKBAK TSA: SERES / SABERES / FAZERES**

Numa perspectiva política e epistemológica que difere do modelo ocidental cartesiano, a medicina original do povo Rikbaktsa chega em um cenário desconhecido

da pandemia da Covid-19 com o mesmo pensamento da ciência moderna. Encontrar um caminho à cura do corona vírus.

O conhecimento ocidental é percebido pela comunidade indígena Rikbaktsa como uma das alternativas para o enfretamento da Covid-19, por isso buscam recurso também na medicina não indígena. No entanto, os indígenas desse povo lançam mão dos seus saberes originais e fazeres tradicionais para irem ao encontro dos mesmos propósitos de combate a essa doença.

Com essa percepção Boaventura Santos (2009) parte da ideia de que além dos conhecimentos da ciência ocidental há outros conhecimentos igualmente importantes capazes de atender às especificidades de seres que, dentro de sua cosmovisão, fazem uso desses conhecimentos para resolverem problemas do seu dia a dia.

Na percepção Rikbaktsa, muitos que foram hospitalizados, porque contraíram a Covid19 vieram a óbito neste contexto de pandemia. Impulsionados por essa situação, os anciãos Rikbaktsa orientaram as gerações mais novas a buscarem em sua medicina

original, saberes/fazeres tradicionais para a prevenção e para a cura da doença, utilizando seus remédios do mato, evidenciando saberes e fazeres da Etnomatemática do povo.

No conjunto de conhecimentos originais do povo, a Etnomatemática fica evidenciada quando o ancião ou a anciã demonstra a sistematização do pensamento matemático ao definir quantidades e classificações das ervas medicinais para serem aplicadas ao combate da Covid19. Nessa dinâmica matemática, Silva orienta que

a classificação é uma ação que está mais associada à observação direta do mundo real, ao invés de uma elaboração simplesmente abstrata, o que resulta numa classificação moldada segundo as categorias sociais, reflexos das relações familiares, socioeconômicas, políticas e culturais do grupo (SILVA, 2013, p. 309).

O tratamento da Covid-19 trouxe em pauta procedimentos permeados de etnomatemática e etnociência<sup>16</sup> que refletem o modo próprio de ser do povo

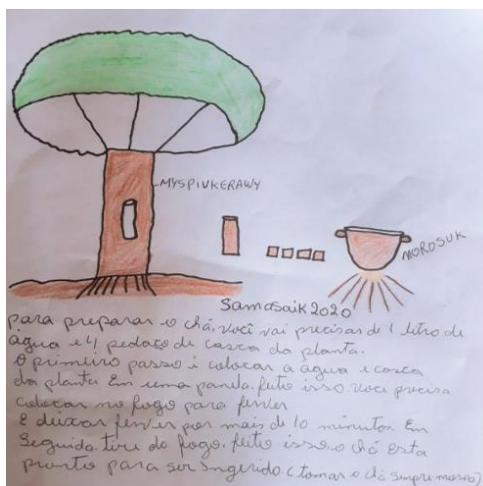
---

<sup>16</sup> A etnociência é uma área bastante recente, diante das demais áreas da ciência, e vem instigando muitos pesquisadores num esforço conjunto para resgatar, revalorizar os conhecimentos tradicionais, que em muitos casos foram quase totalmente colonizados frente ao conhecimento científico. Dessa forma, a Etnociência posiciona-se como caminho alternativo a rigidez científica,

Rikbakt sa refletindo suas interações com seus pares e as mais variadas relações que descortinam a cosmovisão do povo na produção de saberes/fazer es origina is. A produção dos saberes milenares dos anciãos é permeada por análises que envolveram observação, conhecimento, compreensão, experimentação, descoberta, explicação, desenvolvimento, memorização, sistematização, transformação, utilização e difusão, materializados na figura 1.

---

*sem menosprezar nenhuma das metodologias construídas pela ciência ocidental, mas utilizando-se delas como ferramentas para releituras que propiciem compreensão mais adequada e respeitosa da relação entre humanidade e natureza. Disponível em: <file:///C:/Users/WIN10/Downloads/ETNOCIENCIA\_UM\_BREVE\_LEVANTAMENTO\_DA\_PRODUCAO\_ACAD%20(1).pdf> Acesso. Set.2020.*



**Figura 1 – Uso medicinal da Myspiukerawy<sup>17</sup>**

**Fonte:** Samasaik, 2020.

Os sintomas da doença Covid-19 despertam memórias passadas ocasionadas pela experiência de terem convivido com enfermidades de trato respiratório em que esses anciãos manipularam ervas do mato e obtiveram êxito, tanto na prevenção, quanto na cura propriamente dita, conjugando tipos diferentes de remédios naturais para cada sintoma descrito no quadro

<sup>17</sup> Imburana ou Cerejeira – árvore de ocorrência do espaço natural/cultural/social Rikbaktsa.

## 1.

<b>Nome da planta<sup>18</sup></b>	<b>Indicação</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Modo de usar</b>
<b>Mymypahui</b>	Febre muito alta, dor de cabeça e ataque (convulsão)	De 4 a 6 folhas ou mais se precisar	Esmagar a folha passar no corpo, depois mornar a água, colocar a folha e tomar banho.
<b>Ipatsaikiahui</b>	Ataque (convulsão)	Muita folha	Esmagar as folhas até tirar a tinta, misturar água morna e banhar a criança.
<b>Myhaisakisakihui</b>	Dor de cabeça muito forte (enxaqueca)	De 3 a 6 folhas	Esmagar, colocar na panela, mornar a água, lavar o rosto com esse chá e beber um pouco. <sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Ariktsou a anciã que nos orientou no mato na busca dos remédios naturais, desconhece os nomes das plantas na Língua Portuguesa, porém, em seu idioma domina com grande eficiência cada planta com seu nome, sua utilização, a quantidade para ser usada e o modo de uso.

<sup>19</sup> Ariktsou usa o polegar e o indicador numa espécie de C e mensura o

<b>Uaikihisapaikyhui + Ipatsaikiahui</b>	Dor de cabeça	3 folhas de Uaikihisapaikyhui e 2 folhas de Ipatsaikiahui	Junta as folhas das duas plantas, esmaga, coloca na água morna bebe um pouco <sup>20</sup> e lava o rosto
<b>Mymysisodohui</b>	Canseira do adulto ou da criança	2 galinhos com folhas	Esmaga a folha, coloca na água morna e toma 1 vez ao dia até a canseira parar.
<b>Mymysiukerawu</b>	Aumento da imunidade, fortalecimento dos pulmões.	De 3 a 5 pedaços do caule em 2 a 4 litros de água fervente	Descasca-se o caule reparte-o em pequenos pedaços, coloca-se em água fervente. Beber sempre morno, todos os dias, até desaparecer os

---

*equivalente a 2cm, para ilustrar a quantidade de aproximadamente 20 ml, ou ainda usa as mãos para formar um círculo ora aberto, ora fechado para ilustrar a quantidade de água a ser utilizada na receita.*

<sup>20</sup> Mais ou menos 20 ml.

			sintomas.
<b>Maze</b>	Tosse, dor na garganta, falta de ar e fraqueza no pulmão	Ferver uma pequena porção da casca ralada em 1 litro de água, por 10 minutos.	Descasca-se o caule ou a casca do fruto. Rala e usa-se pequenas porções em água fervida, depois abafar e coar. Tomar cedo e na hora de dormir.
<b>Boza</b>	Anti-inflamatório e expectorante	Uma colher bem cedo e antes de dormir	Usar como xarope 2 vezes ao dia.

### Quadro 1 – Plantas medicinais Rikbaktsa

**Fonte:** Registros do caderno de campo, aldeia Beira Rio, 2020.

Em um diálogo permanente entre o passado e o presente, com vistas no futuro, os anciãos e anciãs difundem seus saberes frutos da cultura, utilizando sua etnomatemática para resolver seus problemas de saúde em um movimento em que D’Ambrósio ao pensar no pluralismo de saberes, afirma que a:

Etnomatemática não é apenas o estudo de “matemáticas das diversas etnias” mais que

isso, é o estudo espacial e temporariamente diferenciado das várias technés ou ticas (maneiras, técnicas, habilidades) de matema (explicar, entender, lidar e conviver) em diferentes ethos (contextos naturais, culturais, socioeconômicos) (D' AMBRÓSIO, 2016, p.134).

Ao considerar os conhecimentos originários Rikbaktsa no contexto da pandemia da Covid-19, verifica-se que a Etnomatemática desse povo não se manifesta isoladamente, mas traz em seu cerne um conjunto de elementos estruturais e procedimentais que revelam esse fazer diferenciado, fruto de saberes originais. Nessa abordagem, “a ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo” (BOAVENTURA, 2007 p. 4).

O exercício de medir, comparar, classificar, estabelecer quantidades e definir algoritmos com base em análises, reflexões e experiências, produzem resultados a partir de teorias originais desse grupo indígena ao fazer relação entre o produto natural (ervas do mato) e os sintomas físicos apresentados pelo sujeito, produzindo verdades ao obter melhora do quadro do paciente, após a utilização dos seus remédios naturais.

A Epistemologia do Sul surge como um novo

paradigma ao reconhecer que todos e quaisquer conhecimentos produzidos socialmente, oriundos de culturas historicamente ignoradas, são válidos, à medida que estes conhecimentos são gerados pelas relações sociais que também são relações culturais e políticas.

Nesse sentido, “o conhecimento matemático adquire validade à medida que se integra, localmente, em um grupo humano” (VERGANI, 2007, p. 34). Fato este que converge para o pensamento D’Ambrosiano em relação ao Programa Etnomatemática, ao afirmar que “naturalmente, em todas as culturas e em todos os tempos, o conhecimento, que é gerado pela necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas, está subordinado a um contexto natural, social e cultural” (D’AMBRÓSIO, 2017, p. 60).

O Rikbaktsa em seu contexto natural/social/cultural em tempos de pandemia da Covid19, recorreu aos saberes milenares de seus ancestrais para produzir soluções efetivas para o problema da doença que tem ceifado vidas, aplicando os conhecimentos acumulados ao longo dos tempos, tratando os sintomas a partir das ervas da sua medicina natural.

O tratamento de cada sintoma foi resultado da

percepção do quadro que o sujeito apresentava, e para cada um deles foi aplicado saberes diferenciados, entendendo que cada erva trata de forma distinta, da mesma forma que cada diagnóstico é resultante de um exame minucioso do sintoma.

O conjunto de ervas utilizado, em forma de chá, banho ou aplicada diretamente ao corpo são procedimentos que foram organizados a partir da experiência do uso no tratamento de enfermidades, quando não se tinha a medicina ocidental, no entanto, se comprovou a eficácia no tratamento ao ponto de fazer parte dos saberes acumulados ao longo dos tempos e utilizados nos tempos atuais no contexto da pandemia da Covid-19, conforme pode ser verificado no quadro 1, elaborado a partir das informações da pesquisa, produzidas pelos dados dos anciãos Rikbaktsa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma cultura e uma língua são dinâmicas e por isso mesmo podem sofrer ressignificações. Os Rikbaktsa dentro do seu eixo cultural e linguístico, passaram e passarão por ressignificações, contudo, seus costumes e sua cultura estão pujantes, graças ao exercício da difusão

cultural assegurada pelos anciãos, quando mantém viva a ação educativa de difundir os saberes originais e os fazeres tradicionais às gerações mais novas.

Os conhecimentos Rikbaktsas voltados à medicina tradicional, assim como todos os outros conhecimentos aplicados as várias situações do cotidiano do grupo, assumem caráter científico quando estes dão conta de equacionar problemas locais e por isso mesmo são reconhecidos pelo coletivo do povo que legitima as verdades atinentes à investigação holística dos seus ancestrais que em um processo cognitivo, produziram por meio da organização intelectual, a sua própria ciência.

Os conhecimentos que esses anciãos trazem em pauta são originários das experiências acumuladas ao longo dos tempos, assimilados pelos seus ancestrais por meio da influência mútua com a natureza, com os outros em um ato de reflexão/ação/reflexão, ora experienciados consigo, com o outro e com o ambiente natural/cultural/social.

A epistemologia Rikbaktsa consiste fundamentalmente dessa organização intelectual que se materializa dentro de um processo sócio-histórico, em que a etnomatemática original desse grupo se evidencia

pelo ato dos anciãos, ao difundirem seu conhecimento matemático quando quantificam, classificam, medem, contam, repartem e aplicam em suas necessidades internas.

Portanto, os saberes/fazeres tradicionalmente construídos são postos em evidência cada vez que determinado grupo utiliza dos seus conhecimentos milenares para equacionarem suas dificuldades internas, numa dinâmica cognitiva que demonstra o pensamento coletivo organizado intelectualmente para produzir ciência, legitimando sua epistemologia igualmente científica sem descredibilizar qualquer outra forma de ciência. Esta é apenas mais uma na imensidão da ecologia de saberes.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, R. S. V. **Os Rikbaktsa**: mudança e tradição. 1992. 543f. Tese (Doutorado em Antropologia). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Rikbaktsa, os canoieiros do Rio Juruena**. Margem (PUC-SP). São Paulo: n°17, p. 99-102, 2003a.

ATHILA, A. R. **“Arriscando corpos”**: Permeabilidade, alteridade e as formas de socialidade entre os Rikbaktsa (Macro-Jê) do sudoeste Amazônico. 2006. 509f. Tese

(Doutorado em Sociologia e Antropologia). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BOAVENTURA, S. S Meneses, M.P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina, 2009.

BOSWOOD, J. **Quer falar a língua dos canoieiros?** Summer Institute of Linguistics. Brasília – DF, 1978.

CARNEIRO, F. F.; KREFTA, N. M.; FOLGADO, C. A. R. A Práxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v. 8, n. 2, p. 331-338, 2014.

D'AMBROSIO, U. O Programa Etnomatemática: uma síntese/The Ethnomathematics Program: a summary. *Acta Scientiae*, **Acta Scientiae**, v. 10, n. 1, p. 07-16, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papyrus, (1999) 2016.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática** – elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2017.

FANTINATO, M. C. **Reflexões sobre o processo de pesquisa em etnomatemática**: análise de uma experiência em contexto urbano. Horizontes, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 43-51, 2004.

HAHN, R. A. **Categorias Rikbakta de Relações Sociais**: uma análise epidemiológica. 1976. Tese (Doutorado em filosofia), 1976b. Tradução para o português de autor desconhecido e publicação

autônoma.

LOBATO, E. A. **A etnomatemática como elo entre a pedagogia Rikbaktsa e o espaço escolar.** 2020, 181 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2020.

PIRES, P. W. L. **Rikbaktsa:** Um estudo de parentesco e organização social. São Paulo: Humanitas, 2012.

RODRIGUES, A. D. **Línguas indígenas brasileiras.** Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: Acesso em: 25 mai. 2018.

SANTOS, B. S. **A Gramática do tempo** – para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 1, n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, B. S., MENESES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2014. SCANDIUZZI, P. P. **Educação indígena x educação escolar indígena:** uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2009.

SILVA, A. A. **Os artefatos e mentefatos nos ritos e cerimônias do Danhono:** por dentro do Octógono Sociocultural A'uwẽ/Xavante. 2013. 346f. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Rio Claro - SP.

SILVA, L. J. **Aspectos da fonologia e da morfologia da língua Rikbaktsa**. 2005. 89f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília – Instituto de Letras – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula.

TAFFAREL, M. **Sistema de contagem e os marcadores de tempo do povo Rikbaktsa**. 2018. 250f. Dissertação (Mestrado em e Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT - Campus Dep. Est. Renê Barbour de Barra do Bugres/MT.

TREMAINE, S. **Dicionário: Rikbaktsa – Português/Português – Rikbaktsa**. Associação Internacional de Linguística – SIL Brasil, Cuiabá – MT, 2007.

VERGANI, T. **Educação Etnomatemática: o que é?** Natal: Flecha do Tempo. 2007.

WIECZORKOWKI, J. R. S.; PESOVENTO, A.; TÉCHIO, K. H. Etnociência: um breve levantamento da produção acadêmica de discentes indígenas do curso de educação intercultural. **Revista Ciência e Ideias**, v. 9, n. 3, p. 153-168, 2018.

# **INTERCULTURALIDADE DOS SABERES TRADICIONAIS RIKBAK TSA E OS ADQUIRIDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE**

**Raimundo Nonato Carlos Arruda**

## **OS SABERES TRADICIONAIS E OS SABERES ADQUIRIDOS**

Sabemos que o povo teve perdas culturais e territoriais, mas fez um investimento na profissionalização, especialmente na área educacional, por acreditar que a interculturalidade entre os saberes adquiridos e os saberes tradicionais aconteceria por meio da educação. Esta intuição foi a contribuição do educador jesuíta que veio ao Mato Grosso a convite do CIMI (Conselho Indígena Missionário) e auxiliou na reflexão onde estava Bartomeu Melià e outros Rikbaktsa no encontro memorável no Barranco Vermelho, em 1984. Esta formação no Barranco Vermelho auxiliou-os a pensar as mudanças na sua educação escolar: “Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se

vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso”  
(FREIRE, 1987, p. 40).

As visões diferentes de mundo das diversas culturas com as quais os Rikbaktsa tiveram contato, seja no Internato de Utiariti, com os missionários e missionárias nas suas aldeias ou com a sociedade envolvente em geral, passaram a ser confrontados com seu modelo de organização, princípios morais, normas e crenças até então passados para os filhos de forma oral e ritualizada. As experiências vividas no dia a dia que compunham práticas de transmissão de saberes, aos poucos foram se transformando, sendo realizadas de outras maneiras pelas novas gerações.

Como afirmou Leontiev,

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico em função das características objetivas desta

língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Aqui Leontiev traz o que parece ter de fato acontecido com os Rikbaktsa, pois as gerações pós-contato e pós-Utiariti trazem outros objetivos ligados com a vivência que tiveram nas variadas atividades que desenvolveram fora da aldeia. Isso se concretiza pela aprendizagem de novas linguagens, de novas formas de se organizarem, uma nova maneira de aprofundar a consciência de si e os pensamentos a respeito do seu modo de ser e estar neste mundo. Com isso, novas maneiras de receber e transmitir outros conhecimentos distintos daqueles adquiridos pelas gerações anteriores se tornaram possíveis, considerando que as mudanças ocorridas no meio do povo foram muito rápidas e, em curto espaço de tempo.

Contando de 30 de julho de 1957, quando foram contactados “pacificamente” pelo Padre João Evangelista Dornstauder, até 2018, são 61 anos. Se contarmos até 1968, quando é demarcada a primeira Terra Indígena para os Rikbaktsa e os estudantes começam a retornar para o Barranco Vermelho, é menor ainda, apenas 11

anos. Como vimos, a partir da demarcação, as transferências de outros Rikbaktsa para a área demarcada começam a ocorrer e, ao mesmo tempo, retornaram os agora jovens, que foram levados quando crianças para o Internato de Utiariti, com costumes adquiridos lá, diferentes dos que nas aldeias permaneceram.

Rinaldo Arruda relata assim:

A nova geração, pós Utiariti, alguns já casados ou com idade para tal (12 anos para meninas e 15 para os meninos), revelam em seu comportamento a dualidade de influências. Todos falam português e, com variações por família e aldeias, falam melhor ou pior a própria língua. As brincadeiras infantis espelham essa ambiguidade. Ao lado das brincadeiras tradicionais, por exemplo um pega-pega nas águas do rio e nas margens, onde a anta foge da onça e as crianças reproduzem a forma de perseguição, fuga e ataque desses animais, brincam de jogar “taco”, jogam vôlei, futebol, dominó, speeding ball (batem numa bola amarrada por uma corda na ponta de um poste), baralho etc., hábitos aprendidos no internato e ensinados aos filhos. (ARRUDA, 1992, p. 196)

Aqui aparecem os primeiros relatos de como a

interculturalidade está presente no meio do povo, o confronto entre as duas culturas foi inevitável. Os que tinham ficado nas áreas tradicionais e que foram transferidos para a demarcada e os que tinham vindo do Internato. As crianças começam a reproduzir o que vivenciavam, mas os idosos se mantinham firmes na manutenção da cultura Rikbaktsa, mesmo que utilizassem de alguns elementos da cultura não-indígena, como a alimentação.

Arruda mostra uma visão nostálgica de uma cultura que parecia ser estática, por isso descreve assim:

Os mais “velhos” se mostram irredutíveis na manutenção dessa identidade. Apesar de comerem arroz e óleo de soja, dispensamos quando tem “comida de índio”. Olham com ironia os novos hábitos, refugiando-se na mata todos os dias, mergulhando no mundo Rikbaktsa, onde os homens são caçadores e guerreiros e a vida encontra seu sentido pleno (ARRUDA, 1992, p. 197).

Diante disso, notemos que a interculturalidade é um processo contínuo, vivido no dia a dia, mesmo daqueles que aceitam o novo, mas não abandonam o jeito de ser Rikbaktsa. Estão sempre ligados ao mundo que lhes dá sentido à vida e que lhes tornam cada vez mais

Rikbaktsa, sabendo que esse processo de convivência com os outros, com costumes e atitudes diferentes acontece e nem por isso deixam de ser Rikbaktsa e, quando retornam para o meio do povo não podem apagar a sua história.

A convivência nas aldeias daqueles que tinham vindo do Internato aos poucos vai ficando mais tranquila. A união do povo na luta pelas outras áreas Rikbaktsa, a interação entre os saberes adquiridos e os saberes tradicionais dão frutos. Com a retomada das áreas Japuira e Escondido, aos poucos a geração pós-Internato vai se incorporando à vida e a cultura do povo, começam a participar dos rituais e retomam os mitos e os rituais como ligação da identidade Rikbaktsa.

Relatado assim por Rinaldo Arruda:

Por outro lado, as características da vida de aldeia, a convivência com os que nasceram antes do contato, os acontecimentos recentes envolvendo a luta pela terra e autonomia, parecem ter revalorizado sua especificidade cultural, referidas a qual mesmo essas atividades vindas do “civilizado” são incorporadas de uma “maneira Rikbaktsa”. Esse modo de ser Rikbaktsa, reproduzido a cada geração na socialização das crianças, alimentados nos ciclos de festas e rituais, em grande parte

vigentes, e assegurado pela revalorização e difusão dos mitos, referência primordial da trajetória histórico-cultural que norteia a identidade Rikbaktsa (ARRUDA, 1992, p. 196 e 197).

Hoje é notável no meio do povo a mistura das diversas culturas não indígenas, a Rikbaktsa e até de outros povos, mas fazem o possível para se mostrar autenticamente Rikbaktsa porque somente esta é a forma de ser desta comunidade. Na minha convivência com esse povo notei todas essas mudanças que fazem parte da dinâmica cultural. Com a chegada da energia elétrica, com televisão e parabólicas, as diversidades de músicas que ouvem e que começam de madrugada, a alimentação com muitos ingredientes que vêm de fora faz parte da incorporação guerreira do externo.

Também fazem isso ao adotarem o que chega num dos clãs como fizeram comigo e minha esposa, dando-nos um nome de cada clã, eu sou Arara Cabeçudo e minha esposa é Arara Amarela. É impressionante a participação e a dedicação que se mantêm nas festas tradicionais, o que mostra as lamentações de Rinaldo Arruda como um canto fora de época, uma nostalgia sem sentido que foi passada para os professores no passado

como culpa da Missão. Procuramos exorcizar este modo de pensar para evitar uma etnologia das perdas e para não se tornar uma voz única no lugar da voz dos Rikbaktsa que estão falando com discernimento da Missão, mesmo com muitas críticas.

## **INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO**

Como vimos, na história da educação escolar Rikbaktsa, que teve seu início apoiada pela Missão Anchieta, CIMI, OPAN, entidades não governamentais e universidades, mas sempre existiu a participação da comunidade indígena na efetivação da escola. Isso foi e é essencial para que houvesse uma interculturalidade cada vez mais respeitosa com os seus modos de ser e agir. As novas gerações já nasceram inseridas no contexto onde a cultura não-indígena se fazia mais intensa e a escola é uma das instituições desta natureza.

Diante disso, desde que começaram a produzir os primeiros materiais para a alfabetização, já tiveram o cuidado de produzirem também materiais didáticos na língua materna. Os trabalhos que os Rikbaktsa formados nos diversos projetos fizeram, também é um material rico para pesquisa e sistematização de sua cultura que pode

ser replicado de forma intercultural nos diversos ambientes, também nas escolas.

É comum chegarmos em uma comunidade Rikbaktsa e vemos todos falando português. Na escola não é diferente, a língua utilizada é a língua portuguesa, mas isso não significa que a metodologia e a didática não sejam adequados à realidade de cada aldeia e à cultura do povo. É comum que o professor ou professora trabalhe mesclando os conhecimentos tradicionais com os adquiridos nos cursos profissionalizantes, mas sempre pensando na aluna/aluno da aldeia.

Vejamos o que diz o professor Givanildo Bismy, formado em Pedagogia na Universidade Intercultural em Barra do Bugres/MT, sobre sua prática em sala de aula:

O Curso na Barra me ajudou a ter um novo conhecimento sobre educação, buscar formas e metodologia de como ensinar meus próprios alunos, com isso eles possam aprender a ler e a escrever mais rápido. O curso na barra me ajudou nisso, eu uso na escola o conhecimento que adquiri, ensinar o caminho para os alunos tomarem. Na escola nós não somos responsáveis por educar, mas sim mostrar o caminho que tem no mundo não indígena, isso sim serve para gente como indígena. Eu na verdade consigo, eu tento levar os dois lados do conhecimento aqui, o não

indígena e o conhecimento tradicional. O conhecimento tradicional do meu povo é superimportante para mim, posso fazer comparação com os conhecimentos do mundo ocidental que os não-indígenas tem, essa comparação trago pra dentro da nossa escola, sempre incentivando que o conhecimento tradicional do povo é superimportante, que é uma identidade. Mas isso não impede que eles possam conhecer o mundo não indígena que vai servir para a vida escolar deles futuramente. (GIVANILDO BISMY<sup>21</sup>, entrevista em agosto de 2018).

Quando este professor diz que a responsabilidade pela educação é mais ampla, não pode jogar toda essa responsabilidade nas costas dos professores e da escola, aparece um dado interessante que é “mostrar o caminho que tem no mundo não-indígena”. Aparentemente parece dicotômico o processo, mas aqui este professor manifesta também que a preocupação não é educar para ser cidadão indígena pois esse seria o papel da família, mas passar outros conhecimentos que ainda não possuem, pois vimos no PPP que a escola está inserida no mundo Rikbaktsa e o professor precisa construir sobre

---

<sup>21</sup> *Givanildo Bismy atua como coordenador Pedagógico na Escola Estadual Indígena de Educação Básica Myhyinymykyta Skiripi*

esta base sabendo que a criança continuará crescendo e amadurecendo durante toda a vida, como mostramos também nos ritos de passagem. O saber ler e escrever fazem parte desse conhecimento que veio de fora e foi apropriado e isso parece ser o que eles mais valorizaram em Utiariti, mas ressalta a importância de trabalhar os conhecimentos tradicionais integrados, por serem a identidade do povo.

Assim, a escola indígena, como local de transmissão de conhecimento, requer que o professor tenha compreensão do mundo que está fora da aldeia e a compreensão do meio social indígena em que vive. A criança desde que começa a frequentar esse ambiente da escola, já está familiarizada com as diferentes culturas, a Rikbaktsa é a base para ler e interpretar as outras culturas indígenas e a não-indígena. Neste caso, torna-se evidente que a escola tem a função de fazer com que essas crianças possam entender o mundo aqui fora da aldeia, mas articulando pois os dois mundos que não são estanques. Apesar de terem fronteiras, estes vários mundos nos quais vivem, precisam se conectar e ser articulados com os conhecimentos tradicionais para que eles possam ser pessoas melhores.

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz, para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros. (BRANDÃO, 2004, p. 12).

Neste sentido, percebemos que a educação escolar apresenta-se como meio para entendimento de, ao menos, estes dois mundos com suas culturas distintas, e tem como meta tornar o indivíduo Rikbaktsa um ser integrado no seu mundo, que possa, na convivência diária dessas duas culturas, encontrar melhores caminhos para o diálogo e superar as diferenças que existem entre os indígenas e os não-indígenas.

A interculturalidade na educação escolar Rikbaktsa foi e é processo contínuo para os professores e professoras saírem de si e não se apearem nem aos traumas do passado e nem ao dinheiro que adquirem enquanto professores. Assim podem transcender e valorizar o fato de ensinar e aprenderem algo diferente, retornarem e fazerem o trabalho nas aldeias, buscando a inter-relação dos mundos em suas práticas educacionais inculturadas. O meio utilizado está focado na

aprendizagem como um todo, mas principalmente das crianças, por ser o presente e o futuro do povo que está em jogo, o ensino e o aprendizado que deve levá-los a uma autonomia cada vez maior, mas sabendo que é um ideal inatingível, uma tensão saudável.

Os Rikbaktsa tiveram o controle da educação escolar desde o início, mesmo que não apareça desta forma tão explícita no tempo da Missão Anchieta e do CIMI porque são outros tempos que permitem este escrito e o acesso aquele passado é limitado. Por acreditar que ela tem um papel importante na construção da autonomia do povo que, como vimos com a professora Beatriz, não consegue mais viver isolado, necessita de outros conhecimentos para que as relações interculturais aconteçam.

Essa autonomia é percebida na sua agência desde o início, pois o povo tinha o controle da escola e mandavam ou não os estudantes para estudar. Quando a Missão ou a OPAN quiseram impor seus métodos, houve rupturas, por acreditarem que é por meio da escola e com a participação da comunidade, que emerge a perspectiva de entender melhor o mundo do não-indígena. Agora, noutro momento, acontecem os

mesmos embates com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e eu estou implicado aí, pois para isso me chamaram. Por estar tão dentro, ainda não consigo fazer a leitura crítica deste tempo como pude fazer em relação ao tempo da Missão e da OPAN.

Sobre a ruptura com a Missão Anchieta/CIMI, o professor Juarez Paimy relata assim:

Esse rompimento se deu bem logo depois que o pessoal já tinha voltado para nossa terra de origem e junto também veio algumas irmãs, padres. Como tinha muitos daqueles que não passaram por aquele processo do Internado, eles sabiam da nossa prática cultural de educação, então aí vendo a interrupção e que eles tentaram trazer, uma educação assim meio que imposição, impondo a situação como eles tivessem feito ou faziam lá no Internato, aí como aqui muitos já não aceitaram: vamos fazer uma educação do nosso jeito, “a nossa maneira de educar, educar nossos filhos”; então, havendo essa fala de nossos anciãos, eu lembro quem falou isso, na época nós tínhamos a coordenação pedagógica própria dos índios mesmo; e, com ajuda de várias lideranças e anciões falantes da língua materna. E alguns professores indígenas que já estavam ministrando as aulas nas aldeias, foi feita essa tomada de decisão. Então, por isso que, quando a Missão veio com essa proposta de uma educação imposta,

Rikbaktsa não aceitou; fez com que eles desistissem dessa ideia e o povo Rikbaktsa mostrou que a autonomia de educar o jovem, as crianças, é do próprio povo Rikbaktsa (JUAREZ PAIMY, entrevista em 12 setembro de 2018).

Bonito é ver como ensinam contando histórias, e este é um caso concreto para aprendermos. O desafio de bancar uma educação escolar nessa perspectiva, significa romper com o modelo existente e mostrar como os professores e professoras Rikbaktsa conhecem os seus direitos constituídos. Assim garantem a especificidade de sua educação e de seus modos de ser. Por isso voltamos às leis para sustentar esta conquista, pois a Resolução 05/2012, em seu inciso IV, traz sobre a organização própria de cada povo, respeitando sua especificidade, cultura e história.

O Artigo 2º, inciso IV diz assim:

Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários (BRASIL, 2012).

Esse processo organizacional requer cada vez mais a união do povo na construção de uma educação escolar que chegue a uma proposta pedagógica criativa, que possa dialogar como os dois conhecimentos, com a realidade sociocultural do povo Rikbaktsa e com outros conhecimentos adquiridos, com os quais a professora e o professor possam atuar, mas com autonomia na sua prática docente.

Nesse contexto, é possível dizer que a interculturalidade é um movimento dinâmico nas atividades docentes e discentes Rikbaktsa, pois ali os conhecimentos são mesclados e seria esquizofrênico desejar uma educação escolar sem levar estes mundos em conta, uma educação purificada destas “contaminações”. Vejamos o que diz o professor Aristóteles, formado em licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, quando perguntado, como desenvolve a matemática em sala de aula.

Eu trabalho a matemática que aprendi nos cursos que participei, o Tucum e depois a Faculdade. Uso a matemática do povo, como o povo contava e conta, como era feito as medidas e os cálculos, como que eles usavam a matemática no passado, como mediam a canoa, a roça, fazia remo, peneira, as casas, então tudo isso a gente

trabalha com os alunos aqui na Escola. Dessa forma fica mais claro para o aluno aprender, quando a gente trabalha com essas coisas práticas, a matemática é muito abstrata (ARISTÓTELES MANIUMY TSA<sup>22</sup>, entrevista em agosto de 2018).

Aqui parece que o problema da matemática do assessor da UNICAMP e Waldemar Bettio era mais político que pedagógico, pois a OPAN estava num embate político com a Missão Anchieta e o CIMI. O fato de usarem os Rikbaktsa para bucha de canhão não foi nem honesto, mas as pessoas são históricas e tinham posturas diferentes e estavam procurando dar o melhor de si. Depois de distanciado do problema, ouvindo as partes, vemos que ambos estavam tateando formas de melhor auxiliar os Rikbaktsa.

No entanto, é importante considerarmos que essas mudanças têm acontecido devido à clareza do povo frente ao papel que a escola exerce, levando em consideração a realidade em que vivem. As professoras e professores percebem que é preciso valorizar cada vez mais a própria cultura, sabendo que as culturas indígenas

---

<sup>22</sup> *Aristóteles Maniumytsa atua como professor na aldeia Barranco Vermelho*

foram e continuam sendo negadas, especialmente neste governo que chegou agora em 2009. Isso vem ao encontro do que diz Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*:

São conteúdos que, extrapolando os já cristalizados pela prática escolar, o educador progressista, principalmente, não pode prescindir para o exercício da pedagogia da autonomia aqui proposta. Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

Como os demais saberes, esta demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica (FREIRE, 1996, p. 11).

Aos poucos os Rikbaktsa vão rompendo com as práticas que negam sua cultura, sabendo que as mais graves são internas, feitas pelos próprios jovens que se encantam com o mundo externo. Como as mudanças foram rápidas demais, muitos membros do próprio povo

deixaram de realizar atividades próprias da cultura. O desuso da língua materna possui a desculpa da convivência no Internato com outros povos e a escola da Missão.

Contudo, outros povos que estiveram no mesmo Internato e por mais tempo não deixaram de lado a língua materna. Assim pode-se também observar que as escolas criadas nas aldeias Rikbaktsa tiveram um papel importante para a progressiva perda da língua, mas não só elas. Por outro lado, vemos que este papel é mais das famílias, está na base que gera as crianças e as envia para a escola. O papel das escolas é trabalhar na revitalização destes saberes tradicionais e os professores precisam assumir que muitos deles não se esforçaram o suficiente para aprender a língua Rikbaktsa.

Mas ainda é tempo, existem muitos que falam a língua e eles podem ensinar a seus filhos e na escola, este bem que não tem preço nem salário na SEDUC, por ironia do destino. Se o professor não ensina suas crianças a falar na língua Rikbaktsa em casa, isso é um “ideal” que não aparece explicitamente na escola, mas as crianças olham os filhos dos professores como melhores porque ganham salários, e alcançaram um lugar de

destaque na aldeia.

Professor Juarez falou assim:

Então eu tenho percebido de certo tempo para cá, desde quando eu comecei a atuar na área de educação como um dos professores nato, ali percebi uma perda muito grande, posso usar esse termo. É, não foi que perdeu totalmente, eles queriam deixar de lado principalmente a língua materna, aí a gente conversou bastante com os Anciões, com a direção da escola, que era gerenciada pelo povo mesmo né, para fazer uma escola diferenciada, ou seja, uma metodologia diferente para a língua materna, pois tinha e tem legislações do país e do Estado que garante a educação escolar indígena diferenciada e de qualidade, respeitando a especificidade de cada povo. Então, aí a gente olhou profundamente para a especificidade do povo Rikbaktsa e começou conversar bastante com a comunidade, os pais de modo geral, eles acabaram entendendo a importância de retomarmos a nossa língua, e foi assim. Hoje tenho na mão como um desafio, de 3 anos para cá estou atuando só nessa área, dessa disciplina e que tem dado bastante resultado. A gurizada passou a entender, a falar ou escrever. E mais: eu vi também outra necessidade pelo fato de que a demanda é tão grande e a população cada vez vem crescendo e a gente deveria ter um material didático específico produzido. Mas isso não quer dizer que a gente não vai fazer, a gente já está

pensando, Arruda. A gente vai fazer várias oficinas com o pessoal e com os Anciões principalmente que são os falantes da língua materna para a gente produzir esses materiais didáticos, da primeira série, segunda série, ensino básico todinho, para facilitar a aprendizagem do aluno. Porque material, porque sem o material, fica mais difícil. Nós só temos materiais de fora, da língua portuguesa. É preciso ser específico do Povo, para a tradição não ficar esquecida. Nossa língua é difícil, o aluno principalmente, fala de um jeito e vamos encontrando um jeito para escrever de maneira correta. Uma vez questionei uma linguista que passou lá, como deveria ser pronunciada? Aí a resposta que ela me passou para mim foi, que a nossa língua do tronco Macro-jê é de uma área muito vasta e não é eles que definem a pronúncia. Quem define são os próprios falantes. Então, diante dessa resposta que obtive, aí a gente está pensando para o próximo ano fazer várias oficinas e pensar. E começar a trabalhar ainda mais fortemente. (JUAREZ PAIMY, entrevista em 12 setembro de 2018).

Portanto, a ação pedagógica implica em confrontar uma realidade, fazer negociações e produzir algo diferente, superando os desafios encontrados, criando outros, levando o educando Rikbaktsa a perceber que a própria cultura tem valores, e que os valores são

diferentes para cada cultura. Para o povo indígena a cultura é sua identidade. Nesse contexto de mudanças, as crianças e os jovens se valorizam, retomam sua identidade, enaltecendo ainda mais o trabalho feito pela escola dentro das aldeias.

Quanto mais se amplia a autonomia dos professores Rikbaktsa, mais a “educação específica, diferenciada e de qualidade” se evidencia. Quando entendemos a pluralidade interna desse povo, nas conversas com os professores e durante os anos trabalhados na escola Rikbaktsa, compreendemos as vertentes dos conhecimentos trabalhados na escola dentro das aldeias, procurando responder os desafios da diversidade cultural nesse processo globalizado de informações, sempre a partir da participação coletiva.

Os gestores, professoras e professores Rikbaktsa, mesmo tendo essa autonomia, sabem que estão sob um sistema que tenta engessar o dinamismo da escola, pois é de responsabilidade do Estado manter todas as modalidades de ensino, por isso a organização da educação escolar indígena se dá por meio de portarias e normativas que colocam todas as escolas na mesma organização, desrespeitando as especificidades e

autonomia de cada povo.

Vejamos o que diz uma dessas portarias, a 435/13:

Art. 3º. Determinar que as férias dos professores das Escolas Indígenas Estaduais, nos termos do inciso I, do artigo 54, da Lei Complementar nº. 50/98 sejam nos seguintes períodos:

I - As férias dos professores para o exercício de 2012/2013, sejam usufruídas no período de 23.12.13 a 21.01.14;

II - Após o término do 1º semestre letivo, de 27.06.14 a 11.07.14, período de 15 (quinze) dias de férias escolares (recesso escolar) destinadas aos alunos e professores em sala de aula;

Art. 4º. Estabelecer o início do ano letivo (atividades com alunos) em 03.02.14 e o término em 22.12.14 nas unidades escolares estaduais indígenas; (PORTARIA Nº 435/13/GS/Seduc/MT)

Esse tipo de organização imposta pela Secretaria de Estado de Educação, segundo os professores com os quais conversei, dizem que atrapalha a organização interna da escola, pois quase sempre os períodos impostos pela SEDUC não coincidem com os do povo, existindo aí uma contradição com o que dizem as outras legislações específicas de abrangência nacional, que regulamentam a organização e a funcionalidade das

escolas indígenas.

A resolução 05/2012 diz assim:

Art. 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (RESOLUÇÃO 05/2012).

Quando questionados sobre essa situação, eles dizem: “nós dependemos dos salários para fazermos nosso trabalho”. Isso é um fato, a escravidão pelo dinheiro, pois a SEDUC faz contratos de fevereiro a início de dezembro e a maioria das professoras e professores trabalham em regime de contrato, o que gera grande instabilidade das escolas indígenas. Essa adaptação aos períodos que a SEDUC coloca, segundo o que afirmam as pessoas com as quais conversei, é ruim, pois impossibilita a escola de acompanhar alguns rituais que acontecem em períodos específicos, impossibilitando também a realizações de trabalhos que poderiam ser

desenvolvidos junto com as aldeias nos vários âmbitos da vida tradicional em períodos que não tem contrato.

## **INTERCULTURALIDADE NA VISÃO DOS EX-ALUNOS DO IFMT CAMPUS JUÍNA**

Em 2012 o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica publica a Resolução Federal de 05 que substitui a Resolução 03/99, e trouxe a garantia da educação profissional e tecnológica em seu artigo 13 que diz:

Art. 13 A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I - contribuir na construção da gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos;

II - articular-se aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas; III - proporcionar aos estudantes indígenas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras. (BRASIL, 2012).

Diante desse contexto que abre o leque de formação para o povo Rikbaktsa, com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Juína instalado na região, o povo passou a ver a oportunidade de terem jovens ingressando nos cursos Médio Integrado da educação profissional, e foi exatamente isso que aconteceu. Em 2017, dois jovens concluíram o curso técnico em Meio Ambiente no IFMT Campus Juína e já ingressaram em cursos superiores em Cáceres, um está cursando Direito na UNEMAT e o outro Engenharia Florestal no IFMT.

O que vamos trazer aqui são suas expectativas

sobre a interculturalidade dos saberes adquiridos e os diálogos que fazem com saberes do povo, quando concluírem os cursos superiores.

Alison coloca que vive um momento ímpar por estar fazendo um curso superior em Engenharia Florestal, e que os conhecimentos do Curso Médio em Meio Ambiente lhe ajudaram a perceber que é uma área que seu povo precisa. O fato de lembrar que os Rikbaktsa são o único povo indígena da região noroeste que não fez exploração das riquezas naturais como madeira e minério, preserva o meio ambiente e tem suas áreas demarcadas para o usufruto interno e usar a palavra “intactas” parece que o ideal do povo que preserva é continuar preservando. Assim, a Engenharia Florestal lhe dá possibilidades de ser um agente desta preservação na organização da coleta da castanha brasileira, por exemplo, sem derrubar as árvores.

Ele ainda disse:

O curso que fiz no IFMT me ajudou a abrir minha visão para o futuro, me ajudou na escolha do curso que eu pretendia fazer no Ensino Superior e abriu o meu conhecimento sobre a educação ambiental como um todo, no futuro, me ajudou

encontrar um curso que eu me adaptasse melhor.

Esse curso que escolhi, Engenharia Florestal, vai me trazer melhores esclarecimentos do meio ambiente, pois nós moramos em um lugar onde visa a preservação da natureza, e encontrar novos horizontes para o dia a dia na aldeia.

Quando eu terminar eu pretendo voltar. Mas, vou me estabilizar aqui como engenheiro porque lá dentro ainda não tem mercado de trabalho para eu exercer minha profissão, mas eu posso ajudar em tudo, pois com o conhecimento que adquiri e posso ajudar ainda mais meu povo na preservação do meio ambiente. (Alisson Ripin Rikbakta, graduando de Engenharia Florestal do IFMT Campus Cáceres, entrevista em 12 junho de 2018).

Triste é que ele ainda não se vê trabalhando na preservação dos rios da região, na preservação das Terras Indígenas. Parece que existe uma falha na formação que ele está tendo, pois pensa em “estabilizar primeiro”. Ou seja, trabalhar fora da aldeia, longe dos seus, novamente parece ser um ideal e a dependência de um salário melhor fala mais alto.

Nessa mesma linha de pensamento, Jackson, ex-aluno do IFMT, Campus Juína e graduando de Direito da UNEMAT de Cáceres, diz que o Curso Médio

Profissionalizante abriu um vácuo de conhecimentos que não consegue conectar, apesar de usar a palavra *conciliar*. Além de lhe dar novos conhecimentos sobre o meio ambiente, quando vai compará-los com os conhecimentos do povo não se inclui, diz: “traz um grande benefício, por exemplo a questão de roça, eles têm o conhecimento, só que não é o conhecimento técnico que se aprende no IFMT, é importante conciliar esses dois pensamentos, isso traz grandes benefícios para toda comunidade”.

Além disso, falou sobre a escolha do curso de Direito:

Eu sempre quis fazer o curso que via na TV, na novela, ainda pequeno achava interessante, a atuação daquelas pessoas, e queria saber mais como que funciona, agora estou fazendo é uma área que nós indígenas precisamos saber mais como funciona, e não só ficar dependendo do não-indígena nos representando, e ter alguém nos representando aqui fora, não ficar preso, dependendo de outras pessoas. (Jackson Wakzemy Rikbakta, graduando de Direito da UNEMAT Campus Cáceres, entrevista em 12 junho de 2018)

Aqui os motivos para fazer Direito ainda não

aparecem, talvez porque está começando, mas sabe das lutas e das dificuldades de garantir as demarcações da Terra e outros Processos que sofrem seus patrícios. Assim, ele poderia ter como proposta defender os Rikbaktsa nas questões jurídicas nas quais eles são envolvidos. Assim como Alison, Jackson pensa numa estabilidade fora da aldeia para ajudar o povo, o que parece-me ingênuo.

Penso primeiro me estabilizar financeiramente fora da aldeia. Se eu terminar aqui, voltar direto pra aldeia, meu estudo não vai valer de nada porque ali dentro não tem oportunidade de emprego que nem aqui fora. E quando eu conseguir ter uma estabilidade, aí sim eu posso pensar em voltar para ajudar, assim de forma participativa, estar no meio deles e estar junto com eles. Agora, fora também eu posso ajudar, só que de uma forma, não vou participar diariamente com eles. Mas conhecendo meu povo, posso procurar melhoria a cada dia, mesmo estando fora. (Jackson Wakzemy Rikbakta, graduando de Direito da UNEMAT Campus Cáceres, entrevista em 12 junho de 2018).

Nestas entrevistas parece que o aprendizado fora só serve para eles saírem da aldeia e este é o problema apontado pelos velhos, quando lá estamos. As melhores cabeças migram segundo a lógica do capitalismo para as

idades. Não é fácil fazer a interculturalidade de saberes pois, nesse mundo globalizado, as crianças têm contato com os conhecimentos da televisão que aparecem muito bonitos, coloridos, desde muito cedo por meio dos meios de comunicações. Nas aldeias a TV é o principal meio. Por isso é necessário que a escola e as aldeias tenham mais autonomia em suas ações, mas que a comunidade também tenha sim autonomia e impeça que seus filhos saiam para longe, consiga que estudem nas aldeias.

## **INTERCULTURALIDADE NA VISÃO DOS ALUNOS DO CURSO MÉDIO DE TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE DA ESCOLA MYHYINMYKYTA SKIRIPI**

Destaco aqui a visão de alguns alunos do curso técnico em Meio Ambiente da Escola Indígena Myhyinmykyta Skiripi, na aldeia Barranco Vermelho. Quando pesamos junto com os professores e comunidades o grande desejo era fazer a interculturalidade dos saberes indígenas com os conhecimentos ambientais que vinham de fora, as possibilidades econômicas das terras indígenas do povo Rikbaktsa, em todos os seus aspectos, mas tendo a consciência da responsabilidade na preservação do

ambiente, a proteção do habitat das diferentes espécies que vivem ali, não só dos humanos, até dos mundos espirituais. O cuidado com tudo aparece como importante, mas especialmente as fronteiras das áreas indígenas, a parte mais vulnerável a invasões é um sintoma da fragilidade neste processo intercultural.

Dauri mostra a felicidade de ter feito esse curso na aldeia e a importância dos conhecimentos adquiridos:

Pra mim o curso foi muito importante pelos conhecimentos que adquiri nesses longos anos, vamos completar 6 anos, desde 2012 quando começou, era para durar 3, estamos tentando formar, dependemos dos recursos do governo estadual, mas estamos chegando na reta final, o curso foi importante pelos conhecimentos, pois podemos agora e no futuro desenvolver trabalhos aqui na comunidade, defendendo as questões nossa. Como técnico em Meio Ambiente estamos formando numa área que é realidade do nosso povo, que necessita muito desse trabalho voltado para continuarmos a preservação do meio ambiente, fico agradecido por fazer parte desse curso. Vou repassar os conhecimentos que tive durante esses anos para comunidade, ajudando no que for preciso daqui pra frente, isso é fundamental. (Dauri Tsoimy Rikbaktsa, aluno do curso médio de técnico em Meio

Ambiente da Escola Myhyinymykyta Skiripi, entrevista em 12 novembro de 2018).

Também Evanildo, aluno do mesmo curso realizado na aldeia, quando perguntado sobre a importância desta formação e o que pretende fazer, nos disse assim:

A importância do curso pra mim, não é somente pra mim mas pra toda a comunidade, são conhecimentos que fortalece os meus e ao mesmo tempo mostra para meu povo que sou capaz, terminando esse curso quero colocar o que aprendi em prática. Pretendo cada vez mais incentivar meu povo a não destruir a natureza, por exemplo: não vender madeira, pois os governos mudam e não sabemos o que vem por aí. É importante continuar incentivando o povo a fazerem as roças tradicionais, incentivar para que continuem a coleta do que a natureza nos dá, por exemplo: a castanha do Brasil que é uma excelente fonte de renda e alimentar. Pretendo usar meus conhecimentos nesse trabalho, os conhecimentos que adquiri vai ajudar o meu povo, posso orientar a maneira correta de fazerem as queimadas das roças, para que não afete o meio ambiente, também esses conhecimentos vai me ajudar no trabalho que desenvolvo como agente de vigilância das áreas, são 40 agentes que percorre os limites das áreas e os rios que cercam nossas reservas, com o que aprendi posso, juntos com os demais melhorar ainda mais esse

trabalho que é muito importante, pois evita que invasores entrem.(Evanildo Rikbaktsa, aluno do curso médio de técnico em Meio Ambiente da Escola Myhyinymykyta Skiripi., entrevista em 12 novembro de 2018).

Notamos aqui uma visão diferente desses que estão se formando na escola indígena, a importância do curso voltado para a atuação na comunidade, para o cuidado com as áreas Rikbaktsa, uma ação que agregue mais pessoas para o trabalho com o povo, distanciando dessa forma dos dois indígenas que concluirão o mesmo curso no IFMT - Campus Juína.

É no diálogo entre a comunidade e a escola, com seus profissionais, que encontrarão meios de fazer com que a escola prepare os seus para viverem na aldeia e não fora dela. Há necessidade de fazerem com que compreendam a necessidade do trabalho interno, para reforçar as estruturas da aldeia, as instituições da aldeia, interligando os saberes.

Esse processo exige cada vez mais que as aldeias, na gestão da escola, professoras e professores saibam o que querem da educação escolar e sejam proféticos como muitas etnias que se utilizam da escola para

reforçar sua etnia e não o contrário, utilizam da etnia para sugar suas melhores cabeças para saírem e viverem fora. Assim, enquanto seres políticos e profissionais, as pessoas seriam qualificadas para atuarem politicamente e, para isso, serem também motivadas, enquanto profissionais, em várias áreas a serem "sujeitos do processo", pois "são agentes de mudança, promotores do desenvolvimento, e é para torná-los, mais do que cultos, agentes, que a educação deve ser pensada e programada" (BRANDÃO, 2004, p. 83-84).

Nesse contexto de uma instituição da sociedade colonizadora que vai sendo apropriada por uma etnia indígena com uma história relevante, os agentes da escola devem ser capazes de pensar uma educação escolar Rikbaktsa específica. Contudo, fica claro em todas as entrevistas o pertencimento étnico, ou seja, o compromisso de todos com seu passado e o desejo de futuro melhor, por considerarem importante o trabalho dos saberes conectados com suas tradições, mesmo que intercalados em momentos específicos de suas vidas e que precisem de ritos de passagem.

Mais grave ainda é que parecem não terem ideia do tamanho que tem a instituição Estado Brasileiro e da

força que tem para os destruir. Contudo, sabem que são guerreiros e sempre encontraram soluções para os problemas graves pelos quais passaram. Por isso, quando se fizer necessário romper a globalização hegemônica, o farão. Neste movimento, uma maior autonomia na educação escolar em relação ao Estado parece urgente, mas não pode ser autônomo em relação à comunidade e à etnia, pois se evidencia o valor da participação de todos da comunidade na escola é vital.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Josenalva Oliveira da Silva. **Direito territorial do povo indígena Rikbaktsá**. Disponível em: <[http://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia\\_20121024224931.pdf](http://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20121024224931.pdf)> acesso em 28/02/2018.

ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. **Educação escolar e protagonismo indígena**. Cuiabá, MT: UFMT 2009.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. Os Rikbaktsá: mudança e tradição. São Paulo: PUC, 1992.

BRASIL. **Constituição Federal, 1988**. 21ª ed, Brasília: Câmara dos deputados.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Secretaria de Educação Básica.

Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes de bases da Educação Nacional – LDB, 9.394.** 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em 31 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução 03/99** Câmara de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>> Acesso em 31 de maio de 2016

\_\_\_\_\_. **Resolução 05/12.** Ministerio da educação; Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>. Acesso em 31 de maio de.

\_\_\_\_\_. LEI No 601, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850. disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm)>. acesso em 18/02/2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. Educação. 43ª rei. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CIMI. Por uma Educação Descolonial e Libertadora; Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. [http://www.cimi.org.br/pub/MS/escolas/Manifesto EducaoEscolarIndigena.pdf](http://www.cimi.org.br/pub/MS/escolas/Manifesto_EducaoEscolarIndigena.pdf). Acesso em 24/07/2017

Convenção nº 169 da OIT, de 07 de junho de 1989.  
disponível em: <<http://www.inovacao.uema.br/imagens-noticias/files/Convencao%20169%20OIT.pdf>>. acesso em 13/07/2017

DORNSTAUDER, João Evangelista. **Como pacifiquei os Rikbaktsa**. Instituto Anchieta de Pesquisas: São Leopoldo, 1975.

**ESCOLA PRA QUE?** Disponível em:  
<<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/index.php?system=news&action=read&id=8988>>.

Acesso em 24/07/2017

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

II FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Disponível em:  
<<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/index.php?system=news&action=read&id=8980#>>.

Acesso em 24/07/2017

\_\_\_\_\_. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o**

**cabelo crespo.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em 28 de maio de 2017.

GUALTIERI. Regina Cândida Ellero. **Educar para regenerar e selecionar. Convergências entre os ideários eugênico e educacional no Brasil.** Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1147>. Acesso em 28 de novembro de 2011.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MATO GROSSO – **Secretaria de Estado de educação. Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso – Concepções. 2008/2009.**

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Educação.** Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/mt\\_pee.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/mt_pee.pdf) Acesso em 31 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução 201** – disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/8532755/RESOLUCAO+201+04+-CEE-MT+EDUCACAO+INDIGENA.pdf/2f429d60-4cb9-55c8-b6d9-41d52004ddf2> Acesso em 20 de abr. 2018

Por uma Educação Descolonial e Libertadora; **MANIFESTO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL** Disponível em: [http://www.cimi.org.br/pub/MS/escolas/Manifesto\\_EducacaoEscolarIndigena.pdf](http://www.cimi.org.br/pub/MS/escolas/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf). Acesso em 24/07/2017

SECCHI, Darci. **Gestão escolar indígena: cenários e perspectivas.** Cuiabá, MT: UFMT 2009.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do norte do Mato Grosso: infância, identidade e educação.**

2009. Disponível em:

<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1182>

Acesso em 20 de jun. 2018

\_\_\_\_\_. **A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena.** Disponível em:

<http://vitormarinho.ufsc.br/jspui/bitstream/123456789/590/1/euOutro.pdf>

Acesso em 30 de jun. 2018

# **TERRITORIALIDADE E PRESERVAÇÃO AMBIENTAL: O CASO DO POVO RIKBAK TSA**

**Larissa Cykman de Paula**

## **INTRODUÇÃO**

Esse capítulo abrangerá aspectos referentes à territorialidade do povo Rikbaktsa, localizado na região noroeste do Mato Grosso. Inicialmente, destaca-se como a territorialidade dessa etnia vai para além dos limites demarcados pelas suas três Terras Indígenas (TIs) homologadas – Erikpatsa, Japuira e Escondido. Contudo, contemporaneamente, as TIs configuram-se enquanto principal espaço habitado.

Metodologicamente, o trabalho proposto origina-se de pesquisa etnográfica iniciada em 2019 e ainda em andamento no âmbito do doutorado em Antropologia Social na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Devido ao cenário pandêmico causado pelo Coronavírus, o trabalho de campo, além das visitas às aldeias das três TIs em 2019, desenvolveu-se também à “distância” através de dispositivos tecnológicos de comunicação, em uma experiência etnográfica em universo virtual/digital.

## **PROCESSOS DEMARCATÓRIOS DAS TERRAS INDÍGENAS DO POVO RIKBAK TSA**

As três TIs tiveram seus processos demarcatórios em distintos momentos, o que se relaciona com questões históricas e políticas que abrangem cada processo. A primeira TI a ser demarcada foi a Erikpatsa, a qual foi, através de decretos específicos, reservada em 1968 e homologada em 1991.

Enquanto primeira Reserva, os processos de territorialização (termo pensado a partir de Pacheco (1998)) da TI Erikpatsa se relacionam aos contatos de grupos Rikbaktsa com seringueiros e com missionários. Apesar das incertezas e falta de informações documentadas em relação às datas dos primeiros contatos com os Rikbaktsa, desde 1850 há registros do contato com seringueiros. Lembrando que essa data coincide com o primeiro momento da exploração da borracha, que ocorre desde 1850 e tem seu auge até início da década de 1910. Contudo, é quando ocorre a denominada “marcha para o oeste” a partir da década de 1940 que a exploração da borracha toma grandes proporções no território Rikbaktsa a partir do fomento oriundo do próprio governo brasileiro (PACINI, 1999,

ATHILA, 2006). Nesse contexto, há uma intensificação de conflitos entre seringueiros e os Rikbaktsa. Esse fator corroborou para o início do processo de “pacificação” por parte do Pe. Dornstauder em 1954 (PACINI, 1999) vinculado à Missão Anchieta e aos jesuítas.

Cabe salientar que a demarcação da Reserva Erikpatsa (nomeada como Reserva Rikbáktsa por Pacini (1999)) em 1968 ocorreu – não por acaso – concomitantemente ao processo de “pacificação”, que perdurou de 1957 a 1973. Ao longo do processo de “pacificação”, as malocas deixaram de ser a principal forma de moradia. Localizadas principalmente nas cabeceiras de córregos e interligadas por trilhas, as malocas foram concebidas num contexto de invasão seringueira, no qual “os Rikbaktsa atravessavam os rios correndo risco de vida e tinham se adentrado na mata para ali construírem suas malocas” (PACINI, 1999, p. 155). Elas foram substituídas pelos Postos de Assistência Indígena missionários – os PAIs de acordo com Pacini (1999) – um dos principais mecanismos referentes ao processo de atração, coordenados por membros da

Missão Anchieta<sup>23</sup>. A localização dos PAIs levava em consideração as áreas pelas quais os Rikbaktsa já circulavam, em locais que poderiam ter sido de antigas moradias como também “paradoxalmente, de barracões de seringueiros que eram desativados ou até doados à frente de pacificação pelos empresários seringalistas” (ATHILA, 2006, p. 119). Além da substituição das malocas por PAIs, ocorreu também a substituição por novos locais de moradia, denominados então por aldeias<sup>24</sup>.

É interessante ressaltar que “estrategicamente os PAIs significaram uma retomada das margens dos rios como locais de ocupação dos Rikbaktsa” (PACINI, 1999, p. 155). Essa retomada possibilitou que os Rikbaktsa

---

<sup>23</sup> A existência dos PAIs não significa que todos Rikbaktsa foram para eles. Os primeiros contatos ocorriam com grupos Rikbaktsa, sendo relevante destacar que a estratégia de alguns grupos foi ir mais para dentro da mata ao invés de, nesse primeiro momento, aceitar a proposta de relação pacífica com os jesuítas. Inclusive, Pacini coloca como “os Rikbaktsa ‘pacificados’ visitavam os ‘brabos’ para os ‘amansar’ falando das vantagens de uma relação amigável com os brancos” (1999, p. 159). Essa distinção entre indivíduos ou grupos Rikbaktsa que optaram pelo contato ou não nesse momento reverbera em meus dados de campo, onde anciãos e anciãs Rikbaktsa contam suas histórias e rememoram quem percorreu cada caminho.

<sup>24</sup> A distinção de nomenclatura entre maloca e aldeia pode ser aprofundada em Pacini (1999). De modo geral, compreende-se que a maloca estava atrelada aos modos de moradia tradicional prévios à intervenção dos Postos de “pacificação” e assim fora denominada por ser na época o termo utilizado pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Já a nomenclatura aldeia se refere a diferenças presentes com o processo de pacificação, bem como ao seu uso político por parte dos Rikbaktsa.

passassem a regularmente utilizar canoas e voadeiras nos grandes rios ao mesmo tempo em que se deslocavam de modo menos assíduo em trilhas pela mata. Essas alterações são fundamentais para pensar nos modos de vida adotados e em como “os Rikbaktsa redefiniram seu território num jogo político de forças e passaram a viver em Reservas” (PACINI, 1999, p. 185). Essa citação de Pacini remete a um elemento chave para a reflexão proposta neste capítulo, pois são essas alterações e interações que marcam histórica e atualmente a relação dos Rikbaktsa com seu território e com sua territorialidade. Essa questão será pormenorizada mais adiante.

Um dos principais PAIs foi o Posto Barranco Vermelho (BVO de acordo com Pacini (1999)). Ele foi o foco através do qual novas aldeias foram sucessivamente criadas, a partir da década de 1960, com sua localização na margem direita do rio Juruena. Segundo Pacini, “o progressivo deslocamento dos Rikbaktsa que restaram para o BVO e adjacências permitiu superar as divergências entre as regiões da direita e da esquerda do Juruena” (1999, p. 157). Esse foi o contexto que propiciou

a aglutinação<sup>25</sup> dos Rikbaktsa na então Reserva Erikpatsa. Inclusive, com o passar do tempo e com a saída dos jesuítas, o BVO passou a ser chamado de Aldeia Barranco Vermelho<sup>26</sup>.

Podemos analisar duas principais consequências dessa aglutinação em torno da Reserva, e atual TI, Erikpatsa. A primeira se refere à possibilidade de articulação de modo mais coeso do povo como um todo. A segunda se refere ao fato da Reserva corresponder a um pequeno e insuficiente espaço territorial. Cabe lembrar como essa aglutinação se dá em contrapartida ao modo de vida Rikbaktsa até então predominante, o qual pressupunha maiores e mais constantes deslocamentos territoriais perpetrados pelos distintos grupos Rikbaktsa.

Para compreender como a “pacificação” foi determinante para que de fato o modo de vida Rikbaktsa

---

<sup>25</sup> Ver em Pacini (1999) detalhes sobre definição da aglutinação no caso Rikbaktsa.

<sup>26</sup> A Aldeia Barranco Vermelho possui grande importância contemporaneamente. Durante campo realizado em 2019 passei algumas noites nela. O cacique Darci é importante liderança, além da constante atuação de professores e agentes de saúde e saneamento. Distintas reuniões são realizadas na aldeia, que conta com estrutura para tanto e, ainda em 2019, estava sendo construído um novo espaço para acomodar um maior número de pessoas.

tivesse como uma de suas características a moradia nas Reservas, é preciso atentar para o fato de que a movimentação inicial para aquisição de terras foi realizada pelos padres jesuítas. O Pe. Dornstauder e principalmente o Pe. Edgar, que era superior da Missão Anchieta, atuaram com este propósito. Pacini encontrou 12 propostas para a Reserva que contavam com mapas realizados pelo Pe. Edgar, sendo algumas do lado direito e outras do lado esquerdo do rio Juruena. Sobre a principal proposta, Pacini (1999) destaca:

Outra proposta foi a terra do BVO, que resultou na Reserva Rikbaktsa: "Trata-se de um donativo ao R. P. Edgar de dez mil hectares de terra [...] Mas parece que o terreno vai pela região do córrego Rico [...] Mas existe o desejo de se adquirir a terra do Barranco Vermelho tendo por limites: os dois rios, o Juruena e o Sangue." (Schmidt, Pasta 4, fascículo 8). Essa Reserva foi pensada desde 1960 a partir do BVO e do PAI Régis, sem participação dos Rikbaktsa. (PACINI, 1999, p. 71).

O trecho torna evidente os esforços realizados pelo Pe. Edgar para a concretização de uma Reserva Rikbaktsa. Pacini discute como a ideia central era a de que este espaço territorial seria suficiente para que todos Rikbaktsa viessem morar conjuntamente. É uma ideia

que remete à lógica do pequeno agricultor. A partir dessa visão, os esforços dos jesuítas ocorrem para a atração de grupos e indivíduos Rikbaktsa que estavam em outras aldeias e em outros PAIs para o PAI Barranco Vermelho.

Atrelado aos esforços dos missionários somam-se outros fatores para que de fato ocorresse a aglutinação ao redor do PAI Barranco Vermelho, tais como os conflitos com seringueiros e num segundo momento também com garimpeiros e com madeireiros. Outro relevante motivo se refere às doenças e epidemias que vinham desses contatos, como o caso da gripe.

Com o êxito do processo de aglutinação, tornou-se com o passar do tempo evidente que o território correspondente à TI Erikpatsa era muito pequeno para a garantia da reprodução física e social Rikbaktsa. Desse modo, aos poucos, iniciativas que visavam expandir o território foram adotadas. Contudo, o abandono de outros territórios, como dos PAIs Japuira e Escondido, acabou por consolidar o uso destes por terceiros, tanto com o surgimento de cidades em cima das áreas tradicionalmente Rikbaktsa como também com o desmatamento e extração de madeiras nobres.

Nesse contexto, iniciaram-se ações para a

retomada de terras. O primeiro esforço exitoso se refere à atual TI Japuira, localizada entre o rio Arinos e o Rio Juruena e contígua à TI Erikpatsa. De acordo com Athila, sua retomada “demandou um conflituoso processo de luta, contado hoje como uma ‘saga’ pelos Rikbaktsa” (2006, p. 68). Esse processo contou com o auxílio de alguns jesuítas, o que mostra as contradições envolvidas nos processos de deslocamentos e interesses atrelados. Nessa conjuntura, a TI Japuira foi a segunda a ser demarcada, sendo declarada em 1985 e homologada em 1991.

Por fim, a TI Escondido estava em processo de identificação desde 1985, sendo identificada em 1994, declarada em 1996 e homologada em 1998. Os decretos evidenciam a morosidade do processo. Muita luta ocorreu até o momento da sua posse legal, o que ocorreu somente em 1998 com a criação de uma aldeia também nomeada Escondido. Segundo Reis e França (2012), até a data de sua posse, ocorreu uma significativa extração de madeiras nobres da futura TI, pois a população do entorno sabia da iminência da homologação e que isto significaria sua “perda” enquanto área sem fiscalização e com exploração facilitada.

A contextualização do processo de demarcação das três TIs do povo Rikbaktsa é um ponto de partida fundamental para a compreensão de que historicamente o território Rikbaktsa ocupava toda a bacia do rio Juruena. Contudo, hoje não mais. De acordo com Reis e França (2012), a soma dos territórios das três TIs equivale a 401.381 hectares, o que é muito menor do que os aproximadamente 50,000Km<sup>2</sup> e 5 milhões de hectares referentes ao território tradicional:

O povo Rikbaktsa imemorialmente vive na bacia do rio Juruena e seu território tradicional situava-se entre os paralelos 9° e 12° grau de latitude sul e os meridianos 57° e 59° grau de longitude oeste, espalhando-se pela bacia do rio Juruena, desde a barra do rio Papagaio, ao sul, até quase o Salto Augusto no alto Tapajós, ao norte, hoje conhecido como Parque Estadual Igarapés do Juruena; a oeste expandia-se em direção ao rio Aripuanã e a leste até o rio Arinos, na altura do rio dos Peixes, configurando uma região de cerca de 50 mil km<sup>2</sup>. (REIS e FRANÇA, 2012, p. 234).

## **MOBILIDADE E TERRITORIALIDADE RIKBAKTSA CONTEMPORANEAMENTE**

Após abordar questões referentes ao processo de

demarcação das TIs do povo Rikbaktsa, analiso algumas questões atuais da relação do povo Rikbaktsa com seu território e na relação com sua territorialidade. Para tanto, diálogo com conceitos fundamentais da geografia, como o de territorialidade. Segundo Sack, a “territorialidade é uma expressão geográfica primária de poder social. É o meio pelo qual espaço e sociedade estão inter-relacionados. As funções de mudança da territorialidade nos ajudam a entender as relações históricas entre sociedade, espaço e tempo” (2011, p. 63). É a partir dessa noção que Little (2004) analisará a relação de territórios sociais e os povos tradicionais no Brasil, propondo uma antropologia da territorialidade:

O fato de que um território surge diretamente das condutas de territorialidade de um grupo social implica que qualquer território é um produto histórico de processos sociais e políticos. Para analisar o território de qualquer grupo, portanto, precisa-se de uma abordagem histórica que trate do contexto específico em que surgiu e dos contextos em que foi defendido e/ou reafirmado. (LITTLE, 2004, p. 253, 254).

Ao destacar a necessidade de uma abordagem histórica, Little vai além ao pontuar a importância das etnografias para a investigação antropológica da

territorialidade. A partir de pesquisas etnográficas, é possível compreender modos específicos característicos da diversidade de territórios. Nesse contexto, Little utiliza o conceito de cosmografia para analisar a relação específica de um grupo social com seu território. A esses dois autores, adiciono as contribuições de João Pacheco de Oliveira (1998) acerca da noção de territorialização e seus processos. Segundo o antropólogo,

A noção de territorialização é definida como um processo de reorganização social que implica: 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado. (OLIVEIRA, 1998, p. 55).

A partir dessa noção, Oliveira aborda como os processos de territorialização são os processos através dos quais determinado “objeto político-administrativo”, como é o caso das comunidades indígenas no Brasil, “vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais” (1998, p. 56).

Desde esses conceitos e questões teóricas, proponho analisar o caso do povo Rikbaktsa. Como já vimos, atualmente as três Terras Indígenas correspondem ao atual território demarcado. Contudo, o território imemorial, histórico e tradicional corresponde a uma extensão infinitamente mais ampla que abrangia a bacia do rio Juruena na sua totalidade. A esse espaço territorial mais amplo, nomeio como territorialidade Rikbaktsa. Com isso, não pressuponho que ela seja fixa ou idêntica ao território de um tempo passado, mas sim que vai além dos limites do território Rikbaktsa. Essa territorialidade torna-se, então, uma chave de leitura para analisar os deslocamentos contemporâneos realizados pelos Rikbaktsa e sua relação com as três TIs.

No que concerne a relação dos Rikbaktsa com suas Terras Indígenas, a partir das falas de lideranças do povo Rikbaktsa e da análise cartográfica, pontua-se a grande preservação agroflorestal do território, sendo sua sustentabilidade imprescindível para o desenvolvimento econômico e social do povo em questão.

A preservação das TIs do povo Rikbaktsa contrasta com o seu entorno, repleto de monoculturas, veneno e desmatamento. Enquanto povo guerreiro, os

Rikbaktsa enfatizam a atual preservação ambiental do seu território e as lutas que empreendem para sua manutenção. Para tanto, atuam a partir de uma prática que visa em consenso sustentar essa preservação e modo de relação com o território. A sustentação converge com as contribuições de Kopenawa e Albert (2015) sobre a necessária evitação da queda do céu.

A preservação agroflorestal do território ou, em outras palavras, a floresta em pé, é uma forma de objetificar e visibilizar algo muito mais amplo. A saber, o direito do povo Rikbaktsa enquanto povo originário à terra. Apesar de as três TIs estarem homologadas, o cenário atual demonstra a necessidade de atenção e lutas para que não ocorram retrocessos, bem como a garantia da efetivação, consolidação e ampliação de direitos.

O contexto evidenciado se relaciona com a garantia do território, que já é limitado quando retomamos os dados sobre mobilidade Rikbaktsa em épocas anteriores com deslocamentos por regiões mais amplas. A defesa do território ocorre através da sua proteção legal e também através de ações ordinárias, como a implementação de planos de gestão territorial. As

principais ameaças ao território se relacionam com as possíveis invasões por madeireiros, garimpeiros e grileiros, bem como pelas práticas e discursos por parte de alguns governantes, tanto na esfera estadual como também federal.

Ao retomarmos a relação do território com a territorialidade Rikbaktsa, proponho um modo de análise específico para o caso das três Terras Indígenas do povo Rikbaktsa. É possível pensar nas TIs enquanto ilhas. Ao utilizar essa nomenclatura, me relaciono com a ideia de isolamento ou de único local da escala englobada com determinadas características. No caso das TIs, a ideia de ilha remete à ideia inicial dos jesuítas em relação à aglutinação em uma única Reserva. Contudo, contemporaneamente, colocar as TIs como ilhas pode se referir a distintos sentidos. Alguns desses sentidos se dão como ilhas de preservação, com floresta em pé, com determinadas características físicas, bióticas e sociais, bem como em relação a deslocamentos realizados. Ilhas ainda no modo como as relações internas e externas ocorrem em cada TI, nas relações entre TIs e com outros locais.

No tocante às relações entre TIs, um dado

significativo se refere à necessidade de deslocamentos de uma TI à outra. A mobilidade para o convívio social ocorre de modo individual ou coletivo, sendo alguns exemplos para reuniões que envolvem todo o povo, festas compartilhadas entre todos ou algumas aldeias, reuniões das mulheres no âmbito da associação das mulheres, etc. Outro exemplo de mobilidade se refere à busca pela ponta de flecha, a qual só tem atualmente na TI Escondido, evidenciando dinâmicas para a garantia de recursos essenciais, nesse caso para a prática da caça.

A noção de ilhas enquanto território que pertence a uma territorialidade que é muito mais ampla é uma questão central para pensar nas relações internas e externas. A territorialidade, apesar de mais ampla, também já sofreu alterações devido a distintas pressões externas no que concerne à sua mobilidade. Nesse caso entra o exemplo da cidade de Juína como uma aldeia. Juína como uma aldeia por ser uma cidade construída em cima da terra na qual em outros tempos havia uma aldeia do povo Rikbaktsa, mas também pelo que isso implica nos dias atuais. A partir da cidade de Juína muitos direitos são atualmente acessados. Direitos esses que são, ou deveriam ser implementados a partir da FUNAI, da SESAI, da Assistência Social, principalmente pelo CRAS.

Serviços e políticas públicas como CASAI, Bolsa Família, entre outros. Nesse sentido, a ideia de relações construídas e reconstruídas pode ser um caminho interessante. Juína continua sendo uma referência importante, tanto pela fala constante de que era uma aldeia como pelas constantes idas e vindas – escalonadas ou então mais frequentes linearmente.

O fato de os Rikbaktsa viverem majoritariamente nas TIs traz problemáticas relevantes, tanto com o intuito da proteção de seu território como das necessárias relações com o entorno. Em alguns casos, essas relações são realizadas pelas lideranças do povo Rikbaktsa, na esfera local e federal. As proteções legais (como a Constituição Federal de 1988 no âmbito brasileiro e da Convenção 169 no âmbito internacional) são um caminho utilizado para a defesa da preservação do território Rikbaktsa, atuando em conjunto com uma articulação a nível nacional dos povos indígenas. Cabe compreender, nesse momento da discussão, a indissociabilidade entre o território e a floresta do cotidiano Rikbaktsa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A fala Rikbaktsa orgulhosa da preservação praticada revela aspectos fundamentais tanto na relação interna entre o próprio povo como também na relação externa, seja com outras etnias, vizinhos, entidades e órgãos estatais e privados, aliados ou inimigos. Para analisar essas relações, é preciso compreender como os pontos de vista – dialogando com o perspectivismo ameríndio abordado por Viveiros de Castro (2002) – do povo Rikbaktsa são distintos do proposto em uma visão ocidental. O que na visão ocidental é tido, quando analisado positivamente, enquanto preservação ambiental, para os Rikbaktsa é condição básica de vida. Os modos de viver Rikbaktsa não podem ser analisados dissociados da natureza, dos animais e demais seres. Nesse sentido, a cosmologia Rikbaktsa e suas ações podem contribuir com o debate referente ao antropoceno (HARAWAY, 2016, TOLA et al., 2019), contrapondo lógicas distintas e visibilizando a insustentabilidade devastadora das práticas extrativistas desenfreadas e sua relação com o fim do mundo como o conhecemos. Por fim, considero que focar a relação Rikbaktsa com seu território é um caminho instigante para visibilizar a importância da garantia de seus direitos e território e também evidenciar como é possível dialogar com outros

modos de relações, indo além da visão dissociada e oposta entre natureza e humanidade.

## REFERÊNCIAS

ATHILA, Adriana Romano. **Arriscando corpos:** permeabilidade, alteridade e as formas de socialidade entre os Rikbaktsa (Macro-Jê) do Sudoeste Amazônico. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia) – IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

HARAWAY, Donna. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. In: **ClimaCom Cultura Científica** - pesquisa, jornalismo e arte | Ano 3 - N. 5, 2016.

KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Cia. das Letras. 2015.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. In: **Anuário Antropológico/2002-2003**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 251-290, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: **Mana**, n. 4(1): 47-78. 1998.

PACINI, Aloir. **Pacificar: relações interétnicas e territorialização dos Rikbaktsa**. 1999. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

REIS, Vanilda dos. FRANÇA, Cecília de Campos. Rikbaktsa: uma história sob duas perspectivas. In: **Revista Moinhos**, Tangará da Serra, v.1, n.1, 2012.

SACK, Robert David. O significado de territorialidade. In: DIAS, Leila Christina. FERRARI, Maristela. (orgs.) **Territorialidades Humanas e Redes Sociais**. Florianópolis: Insular, 2011.

TOLA, Florencia *et al.* Entre el futuro que ya llegó y el pasado que nunca pasó: diplomacias chaqueñas en el antropoceno. In: **MANA** 25(3): 809-836, 2019.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da Alma Selvagem**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

# **CURRÍCULO DE MATEMÁTICA SOB A PERSPECTIVA ETNOMATEMÁTICA DO POVO RIKBAK TSA**

**José Roberto Linhares de Mattos  
Geraldo Aparecido Polegatti**

## **INTRODUÇÃO**

O Currículo não pode ser engessado, deve sim ser muito bem planejado, mas fundamentalmente flexível e plausível a alterações advindas das adversidades e da complexidade de conhecimento cultural, já em uma escola de não indígenas e, ainda mais evidente, no contexto da Educação Escolar Indígena.

Há como construir um Currículo de Matemática que contenha os saberes etnomatemáticos da etnia que ele deva abranger? O que aproxima a etnomatemática da etnia indígena a qual a escola está inserida com a Matemática do não indígena? O que as torna diferentes? Essas são questões fundamentais que devem ser levadas em consideração quando se pensa o papel do Currículo de uma escola indígena. Reconhecer os pontos em comum é fundamental, assim como conhecer os

pontos diferenciados nas relações culturais que ocorrem na sala de aula e na comunidade na qual a escola indígena está inserida. Os saberes matemáticos da etnia precisam estar previstos nos planejamentos dos professores indígenas, e esses planejamentos são embasados no Currículo da Educação Escolar Indígena dessa comunidade.

O Currículo é um conjunto de escolhas que se baseia no Projeto Político Pedagógico da escola, o qual é um reflexo dos anseios das sociedades envolvidas no processo. Mas quem faz essas escolhas? Quem não participa dessas escolhas pode comprometer-se com as escolhas que foram feitas por outros? Temos uma base comum para o Currículo das escolas indígenas, mas ela deve ser complementada pelos saberes propostos pelas comunidades locais, para que seus componentes tenham significado ao público-alvo e formem um Currículo contextualizado, dinâmico, vivo e bem mais relevante para quem o vai vivenciar em sua prática escolar.

O Currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mas que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar, aquilo que é na realidade, a cultura nas salas de aula, fica configurado

em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna nas salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 85-86)

Por meio de uma abordagem etnomatemática, foca-se a Educação Escolar Indígena e o Currículo, mais especificamente, da escola a qual está inserida a sociedade indígena dos Rikbaktsa. Analisa-se como a confecção da sua canoa, que é produzida artesanalmente a partir de um único tronco de árvore, pode ser utilizada pelos professores Rikbaktsa, nas escolas indígenas em suas aldeias. Verifica-se que uma análise do formato dessas canoas é uma boa oportunidade para o professor indígena Rikbaktsa mostrar, em suas aulas de Matemática, a relação que essas canoas têm com a função quadrática. Utiliza-se como modelo uma de suas canoas que está exposta no Museu dos Povos Indígenas da Floresta, localizado na cidade de Juína, noroeste do Estado de Mato Grosso.

## **POR UM CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA CONTEXTUALIZADO E TRANSDISCIPLINAR**

A escola é um local de conflitos, e o Currículo é um dos mecanismos que pode aumentar esses conflitos ou equacioná-los de forma que, mesmo não sendo plenamente solucionados, sejam equilibrados. Isso é muito saudável para a escola, pois o conhecimento é construído, ainda mais, nessa tensão provocada por encontros culturais. O equilíbrio não é fácil e às vezes não é alcançado, mas sua busca deve ser constante.

A manifestação da cultura nas escolas indígenas alocadas nas comunidades, não ocorre só no ambiente da sala de aula, mas principalmente no cotidiano da aldeia, nas conversas com familiares e com os mais velhos, observando os afazeres de quem se destaca no que faz, seja na construção de uma canoa, ou dos arcos e flechas para caçar ou pescar, seja na construção de uma oca, das plantações nas roças. Há muita etnomatemática em tudo isso, e de certa forma ela se associa à matemática do não indígena. Os professores Rikbakta sabedores disso, procuram promover o diálogo entre as etnomatemáticas com vistas a valorizar sua cultura e dando sentido à Matemática do não indígena. Nesse sentido, Tereza Vergani (2007) nos diz

Há uma ética associada ao conhecimento matemático, cuja prática é guiada pelo conhecimento de nós próprios, pela diluição das barreiras entre indivíduos, pela construção de uma “harmonia ancorada em respeito, solidariedade e cooperação”. Daí que os estudantes sejam sempre mais importantes do que currículos ou métodos de ensino; que o conhecimento não possa ser dissociado da plenitude humana nem do aluno nem do formador; que tanto a paz pessoal como a paz ambiental, social e cultural sejam corolários de um posicionamento correto face à vida, face ao conhecimento e face ao cosmos. (VERGANI, 2007, p. 32, grifos da autora).

Assim, o Currículo não deve ser frio, ele precisa ter uma identidade com o seu público-alvo que perpassa pela valorização cultural dos envolvidos no processo educacional, o que torna a sala de aula de uma escola indígena um ambiente ainda mais complexo e dinâmico, repleto de saberes etnomatemáticos querendo ser contextualizados, afinal como destaca D’Ambrosio (2020) a própria Matemática é uma das etnomatemáticas. O papel da escola é promover o debate científico, entretanto, o que hoje é reconhecido como conhecimento científico, anteriormente foi tratado como conhecimento empírico e o que é considerado conhecimento empírico

hoje, pode ser reconhecido ou transformado em conhecimento científico amanhã.

Quando falamos em complexidade, que é um desafio da contemporaneidade, não se pretende classificá-la com o sentido de dificuldade, mas sim da heterogeneidade, das diferentes cores e formas, das variadas visões ou perspectivas. Fala-se da complexidade que vai ao encontro ao reducionismo. Todo Currículo de uma proposta de Educação Escolar Indígena, precisa contemplar essa complexidade transcultural dos não índios com a dos indígenas e dentre as variadas etnias que se encontram no ambiente da escola indígena.

No caso específico da disciplina de Matemática Scandiuzzi (2009) nos diz que:

Em se tratando de educação indígena, acreditamos que falar de matemática (produzida pela cultura branca e escolar) para esse grupo soa como uma mensagem que vem de fora. Para os mais sensibilizados com a história de seu povo, é falar do conquistador, é falar de algo construído pelo dominador, que se serve desse instrumento para exercer seu domínio. Estamos procurando misturar água e óleo: matemática e índio. É evidente que a mistura se logra. Nos esquemas da

educação oficial conseguimos, com muito esforço e muita química (em termos pedagógicos, isso quer dizer muita metodologia), fazer a mistura. No entanto, a matemática assim misturada será inútil e o indígena estará tolhido em sua criatividade. Tudo será feito para o cumprimento de um programa, de requisitos mínimos para que o índio obtenha alguns créditos em sua acumulação de credenciais, para sair da condição natural de incapaz e atingir a cessão do regime tutelar a que conseqüentemente está sujeito. Nada volta ao real quando termina a experiência educacional do índio. Ele não é mais índio e tampouco branco. (SCANDIUZZI, 2009, p.18)

Assim, o Currículo é político e é pedagógico, tem conteúdos, mas não deve ser conteudista, pois os saberes culturais precisam ser respeitados e integrados ao Currículo tornando-o articulado, contextualizado, não só disciplinar, mas transdisciplinar. Quando almejamos uma proposta curricular para a disciplina Matemática que seja transdisciplinar ela perpassa pela visão holística da Etnomatemática.

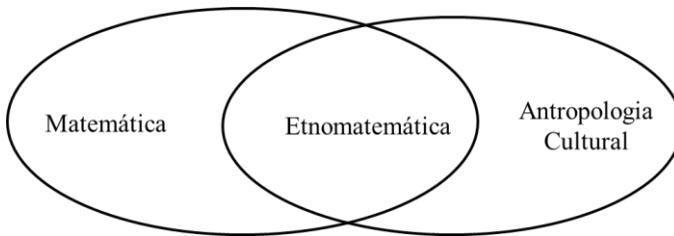
## **O HOLISMO DA ETNOMATEMÁTICA NO CURRÍCULO DA MATEMÁTICA**

A Cultura de qualquer povo está em sua língua materna, nos seus mitos, nas suas crenças, nos seus costumes, nas suas leis, em toda sua antropologia cultural na qual está também inserida a sua etnomatemática. Sendo assim, a humanidade, e em particular cada grupo étnico, é uma unidade, mas com uma extraordinária diversidade cultural, racial, individual, mística, musical, religiosa, entre outros. Nessa ótica a etnomatemática de um povo não está somente representada por sua capacidade de realizar cálculos mais complexos ou de associar conceitos matemáticos do seu cotidiano de forma abstrata.

No Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) diz que

Pensar o estudo da Matemática na experiência escolar indígena é importante por várias razões. A razão mais enfatizada pelos próprios povos indígenas diz respeito à situação de contato entre os diferentes povos e a sociedade mais ampla. Nesse sentido, a matemática é fundamental, porque permite um melhor entendimento do “mundo dos brancos” e ajuda na elaboração de projetos comunitários que promovam a autossustentação das comunidades. (BRASIL, 1998, p.159)

A Etnomatemática surge a partir do reconhecimento de que muitas coisas importantes do saber e do fazer matemático são criadas por matemáticos não formais. Esse termo foi utilizado pela primeira vez em 1985 por Ubiratan D'Ambrósio e no primeiro encontro do Grupo Internacional de Estudo em Etnomatemática (IGSEm) realizado em 1986 surge a primeira definição de etnomatemática, representada na Figura 1.



**Figura 1: Etnomatemática como uma zona de confluência**

**Fonte:** Os autores

Nesse contexto a Matemática começa a ser vista como um produto cultural independente entre cada grupo e ao mesmo tempo interligado. Pois, se dois ou mais grupos culturais vivem contextos completamente diferentes um do outro, isso torna a etnomatemática de cada grupo, mais ou menos desenvolvida, dependendo das necessidades de cada grupo, o local onde eles estão

inseridos, o clima, o tipo de vegetação, a quantidade de água enfim os recursos disponíveis, que levam às produções diferentes de saberes matemáticos. Isto reforça que o desenvolvimento da matemática não é linear, e sim dinâmico relacionando-se constantemente com o contexto socioambiental e econômico dos protagonistas, neste caso, a comunidade indígena na qual a escola esteja inserida.

Segundo D'Ambrósio (2020):

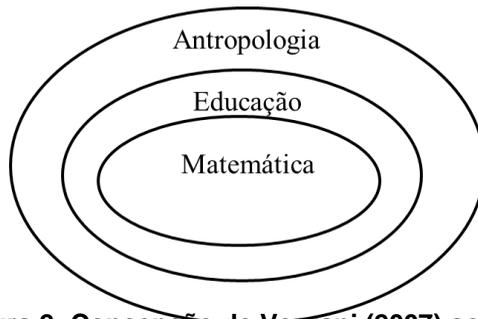
A aventura da espécie humana é identificada com a aquisição de estilos de comportamentos para sobreviver e transcender nos distintos ambientes que ela ocupa, isto é, na aquisição de (tica) modos, estilos, artes e técnicas de (matema) explicar, aprender, conhecer, lidar com o (etno) ambiente natural, social, cultural e imaginário. (D'AMBRÓSIO, 2020, p. 2)

Todos os povos têm capacidade de abstração, partindo do que lhes é útil para sua vida cotidiana, essa abstração de conhecer em toda sua amplitude, seja uma planta, um animal, ou várias plantas e animais. Isso demanda uma capacidade intelectual que constrói visões de mundo próprias de cada povo, com os saberes matemáticos típicos de cada povo, geralmente não

considerados abstratos aos nossos condicionados olhares ocidentalizados.

Teresa Vergani (2007) nos diz que:

A etnomatemática conhece e “fala” diversas “linguagens humanas”. Compreende assim aspectos linguísticos, semânticos e simbólicos envolvidos na prática da racionalidade, o que leva a etnomatemática a atender simultaneamente a processos heurísticos e a processos hermêuticos. (VERGANI, 2007, p. 36, grifos da autora).



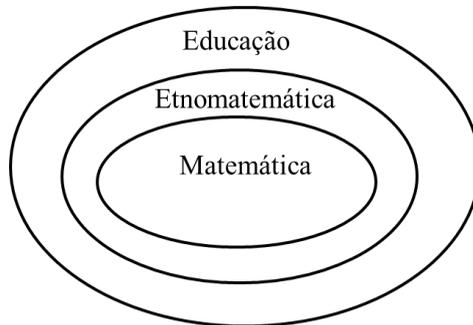
**Figura 2: Concepção de Vergani (2007) sobre a perspectiva etnomatemática da Matemática**

**Fonte:** Vergani (2007, p. 36)

D’Ambrósio (2009) nos traz uma concepção que insere a etnomatemática

Diferentemente do que sugere o nome, Etnomatemática não é o estudo apenas de

matemáticas das diversas etnias. Mais do que isso, é o estudo das várias maneiras, técnicas, habilidades (technés ou ticas) de explicar, entender, lidar e conviver (matema) nos distintos contextos naturais e socioeconômicos, espacial e temporariamente diferenciados, da realidade (etno). A disciplina identificada como matemática é na verdade uma etnomatemática. (D'AMBRÓSIO, 2009, p.125)

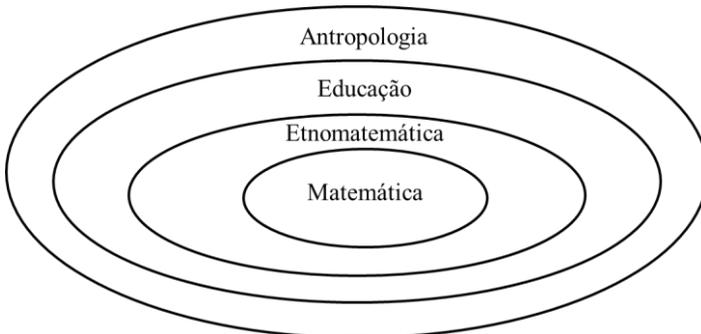


**Figura 3: Concepção de D'Ambrosio (2009) sobre a perspectiva etnomatemática da Matemática**

**Fonte:** Os autores

A Etnomatemática provoca em seu pesquisador uma visão holística de Educação Matemática, que aproxima as ciências exatas, no caso específico a Matemática, das ciências humanas, principalmente a antropologia cultural o que D'Ambrosio (1998) chamou de

“matemática antropológica”, e que ainda traz para discussão, a arte, a música, a poesia, a literatura, a experiência espiritual e as mais diversas culturas ditas não formais. É uma verdadeira humanização da Matemática, Matemática Humanista como destaca D’Ambrosio (2020), contextualizando-a com o ambiente que a molda por meio de seus criadores em um processo dinâmico de construção do conhecimento matemático como representado na Figura 4.



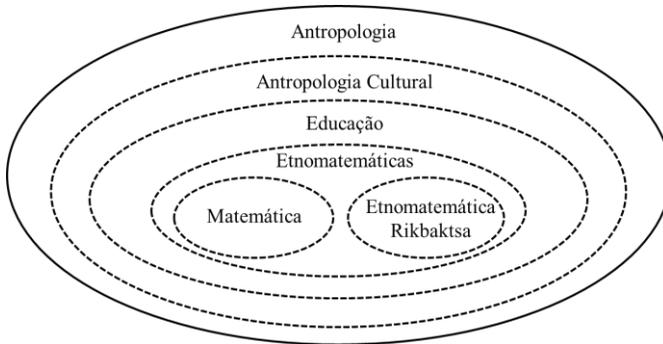
**Figura 4: União das concepções de Vergani (2007) e D’Ambrósio (2009)**

**Fonte:** Os autores

Ao fazermos uma união entre as concepções de Vergani (2007) com a de D’Ambrósio (2009) tem-se a Matemática como o conhecimento formal escolar, e como uma das disciplinas, inserida no currículo tradicional. A

Etnomatemática corresponde ao conjunto das variadas etnomatemáticas, que também devem estar presentes nos currículos das escolas indígenas, e entre elas a própria Matemática. A Educação representa o conjunto de saberes étnicos que devem ser estudados e compreendidos, e a Antropologia que envolve tudo sobre o estudo do Homem.

Já na Figura 5, apresenta-se uma concepção mais abrangente na qual destacamos entre as variadas etnomatemáticas o conjunto que denominamos de Etnomatemática Rikbaktsa, que engloba todos os saberes matemáticos culturais do povo Rikbaktsa que é foco desse trabalho. Ao seu lado destacamos a disciplina Matemática dos não indígenas que também é uma das etnomatemáticas e componente curricular da Educação Escolar Indígena, independente da etnia a qual a escola indígena esteja inserida. Observa-se que acrescentamos mais um conjunto, o da Antropologia Cultural, interior ao mais complexo que é a Antropologia como um todo, por entendermos que o processo educacional é um dos campos de investigação da Antropologia, contido mais precisamente no conjunto da Antropologia Cultural.



**Figura 5: Uma concepção mais abrangente e contextual Rikbaktsa**

**Fonte:** Os autores

De acordo com Scanduzzi (2009):

*É muito importante que haja uma inter/infra-relação entre as matemáticas construídas por diversas etnos, pois cada matemática apreendida exigirá uma maior abertura aos novos conhecimentos, e o possível diálogo entre os grupos sociais que a produzem, quando apreendidos, se tornará mais próximo e compreensível. À medida que conhecemos a matemática de um grupo social culturalmente identificável, ele passa a fazer parte de nós e seus hábitos e costumes serão respeitados, não serão folclore e nem tidos como “menores”, necessitando de uma reeducação. (SCANDIUZZI, 2009, p. 19)*

Assim a ideia dos conjuntos pontilhados explicita

que as fronteiras entre cada um dos conjuntos existem, mas em algum momento do processo educacional essas fronteiras podem ser transpostas ou não serem perceptíveis, mas elas estão ali para delinear o campo de atuação de cada área, e este campo pode ser transposto por relações dinâmicas do conhecimento. No pontilhado posso ver cada parte do todo como parte integrante e representante deste todo, e que esse todo é formado por suas partes que se articulam entre si sempre que necessário para compreendermos o objeto de estudo.

Por exemplo, para iniciar a explicação de um conteúdo matemático previsto no Currículo Escolar pode-se trazer essa introdução a partir de elementos presentes no contexto etnomatemático dos envolvidos no processo educacional. Assim, o professor indígena Rikbaktsa de Matemática pode buscar relações com a matemática formal do não indígena e sua etnomatemática com a finalidade de atingir um caráter científico a essa contextualização. Essa matematização dos saberes matemáticos do povo Rikbaktsa em uma busca por relações interculturais etnomatemáticas, envolve concepções da etnomatemática Rikbaktsa entrelaçadas com conceitos da Matemática não indígena, e isso tudo embasado em um processo educacional que é analisado

pela Antropologia Cultural que é um dos ramos da Antropologia como um todo.

## **CURRÍCULO INTEGRADO E CURRÍCULO ARTICULADO**

Os professores mesmo enquanto seres humanos têm que estabelecer relações em situações problemas que a vida proporciona. As articulações são as conexões que se estabelecem entre os variados saberes, olhando as dimensões desses saberes em suas especificidades procurando solucionar, dar a sua contribuição para a solução do problema que foi proposto ou que emerge da vivência entre as diversidades.

O Currículo Integrado tem que ter seus conceitos muito bem salientados. As disciplinas devem estar lá de forma fragmentada, pois as partes são importantes. Afinal, são as partes que compõe o todo. Mas não devemos ficar só nisso, no trato com cada componente curricular o professor deve, aos poucos, relacionar ou mostrar as relações que existem entre as disciplinas de forma interdisciplinar e ainda ir além ao trazer para esse diálogo educacional as questões culturais.

Para Ubiratan D'Ambrósio (2009):

A transdisciplinaridade é transcultural na sua essência. Implica num reconhecimento de que a atual proliferação das disciplinas e especialidades acadêmicas e não acadêmicas conduz a um crescimento incontestável de poder associado a detentores desses conhecimentos fragmentados. Esse poder contribui para agravar a crescente iniquidade entre indivíduos, comunidades, nações e países. Além disso, o conhecimento fragmentado dificilmente poderá dar a seus detentores a capacidade de reconhecer e enfrentar tanto problemas quanto situações novas que emergem em um mundo complexo. Acrescenta-se à sua complexidade natural aquela que resulta desse próprio conhecimento – transformando, através da tecnologia – em ação que incorpora novos fatos à realidade. (D'AMBRÓSIO, 2009, p. 80)

No caso específico da etnomatemática Rikbaktsa considerada no estudo da Matemática, incrementar seu aprendizado com a contextualização dessa etnomatemática, representada em sala de aula, pelos estudantes e professores indígenas e fora dela pela comunidade dos Rikbaktsa, é a essência numa Educação Matemática pela ótica da Etnomatemática, sobre a perspectiva da didática transdisciplinar, e

consequentemente, da Educação Escolar Indígena, na qual, a totalidade é a síntese de múltiplos saberes empíricos que pedem para serem contextualizados.

Na didática transdisciplinar a educação não é solitária, mas sim solidária. Em se tratando da Educação Matemática que corresponda a um Currículo integrado e articulado por meio da didática transdisciplinar, não basta uma abordagem matemática de seus conteúdos ali presentes, mas sim de uma atitude etnomatemática por parte dos professores indígenas ao abordarem esses conteúdos, permitindo a contribuição de todos os atores envolvidos no processo ensino e aprendizagem, enriquecendo ainda mais esse processo, dando a ele sentido, contextualidade e possibilidade de transformação da realidade. Essa didática transdisciplinar será representada nessa pesquisa ao relacionarmos a parábola da função quadrática com o formato da canoa Rikbaktsa de um pau só.

## **TSAHARA: A CANOA RIKBAK TSA DE UM PAU SÓ**

A canoa Rikbaktsa para eles *tsahara*, é confeccionada pela escavação de um único tronco de árvore, por isso de um pau só. O tipo de árvore escolhido

pode ser: cerejeira, mogno, cedro, taúba, peroba, cajueiro ou ainda taride. Escolhida a árvore, prepara-se as ferramentas (machado, facão, esmeril ou pedra indígena para afiar o machado e o facão). A derrubada da árvore escolhida se faz com o machado e pode demorar um dia todo de trabalho. Mas antes desta derrubada limpa-se ao redor da árvore com o facão retirando todo o mato. No dia seguinte começa o trabalho da lavra no tronco derrubado.

Geralmente eles a constroem com 7 (sete) metros de comprimento, utilizando para medi-la o próprio comprimento do cabo do machado que normalmente tem 1 (um) metro. Depois corta-se nas duas pontas marcadas começando logo em seguida a lavra ao redor do tronco para identificar qual dos lados irá começar a escavação. Antes de começar a cavar no tronco ajeita-se a popa e o bico da canoa conforme a preferência do artesão Rikbaktsa. Essa cavação ocorre tanto por dentro quanto por fora da canoa, trabalhando de forma que ela não fique nem fina e nem grossa.

Terminada a escavação vem à queimada. Apanha-se bastante lenha e vai colocando ao redor da canoa, daí ateia-se fogo nesta lenha para que o calor desse fogo “cozinhe” a canoa ressecando sua madeira para que

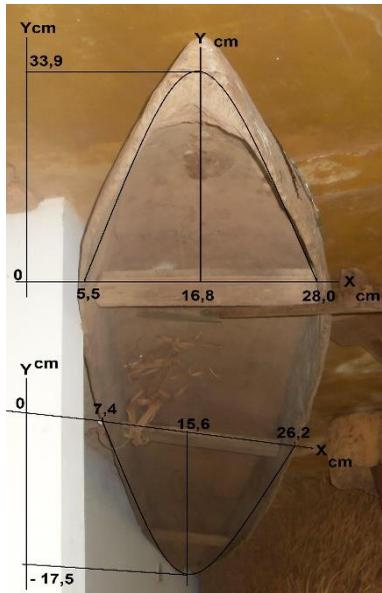
depois ela não entorte e também para “lacrar” (impermeabilizar) a madeira da entrada de água quando ela estiver sendo utilizada no rio. Essa queimada tem que ser feita com cuidado pelo indígena para que não queime demais e nem rache a canoa. Dentro da canoa, durante a queimada são colocados pedaços de troncos de madeira para deixá-la aberta e para que adquira o seu formato. É interessante que, quando a canoa Rikbaktsa não está sendo utilizada, ela fica guardada amarrada e mergulhada próximo à margem do rio para durar mais tempo.

## **A FUNÇÃO QUADRÁTICA NA CANOA RIKBAK TSA**

Os Rikbaktsa são conhecidos na sua região e em nível nacional como os “Canoeiros do Rio Juruena”. Ao verificarmos o formato de uma dessas canoas exposta no Museu dos Povos Indígenas da Floresta, localizado no município de Juína, noroeste do estado de Mato Grosso, verificamos que suas pontas nos dão, de forma bem aproximada, duas parábolas, que são dadas por funções quadráticas. Estaria aí uma boa oportunidade para o professor indígena introduzir o conceito de função quadrática a partir do próprio formato da canoa deles.

Assim, a partir de uma foto desta canoa, e após fazermos suas medidas originais, podemos construir, conforme a Figura 6, duas parábolas nesta imagem da canoa Rikbaktsa. Sendo uma delas com  $a > 0$  (concavidade para cima) e outra com  $a < 0$  (concavidade para baixo). Neste contexto o professor indígena Rikbaktsa pode mostrar aos seus alunos indígenas que mesmo sem saber algo sobre a função quadrática da matemática dos não índios, o artesão Rikbaktsa que confecciona sua canoa, utiliza-se empiricamente desse conceito para deixá-la mais perfeita.

Agora, partindo do modelo da canoa com suas parábolas desenhadas, o professor indígena Rikbaktsa pode utilizar as equações que compõem a função quadrática, e com as coordenadas cartesianas obtidas sob a Figura 6 da canoa, chegar às respectivas funções algébricas para cada uma das referidas parábolas. Durante a construção dessas funções algébricas o professor indígena pode trabalhar com seus alunos os conceitos de máximo e mínimo que a função quadrática proporciona.



**Figura 6: As parábolas na canoa Rikbaktsa**

**Fonte:** Os autores

Vejamos uma maneira que podemos utilizar para chegar às funções algébricas das parábolas da referida canoa Rikbaktsa. As coordenadas nos eixos cartesianos das parábolas, que estão em centímetros, são valores medidos proporcionalmente na imagem referentes à canoa real. Com as coordenadas das parábolas da Figura 6 podemos completar a seguinte Tabela 1 abaixo, por meio dos quais pode-se construir a forma algébrica das parábolas desenhadas sob o molde da canoa Rikbaktsa.

Coordenadas da parábola $a < 0$		Coordenadas da parábola $a > 0$	
X (cm)	Y (cm)	X (cm)	Y (cm)
5,5	0	7,4	0
16,8	33,9	15,6	- 17,5
28,0	0	26,2	0

**Tabela 1: Coordenadas das parábolas da Figura 6**

## MODELANDO A FUNÇÃO QUADRÁTICA COM $A < 0$

Segundo Dante (2012, p. 150) “uma função  $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$  chama-se quadrática quando existem números reais  $a$ ,  $b$ ,  $c$ , com  $a \neq 0$ , tal que  $f(x) = ax^2 + bx + c$  para todo  $x \in \mathbb{R}$ .” Sabemos também que em qualquer função matemática fazemos  $f(x) = y$  justamente para relacionarmos em seu gráfico cada uma de suas coordenadas  $(x,y)$  obtidas, nesse modelo em questão, a partir de uma canoa Rikbaktsa. Então partindo da função quadrática geral  $y = ax^2 + bx + c$  e associando a essa função o primeiro par ordenado da tabela 1  $(5,5 ; 0)$  teremos:

$$y = ax^2 + bx + c \rightarrow 0 = a.5,5^2 + b.5,5 + c \rightarrow 30,25.a + 5,5.b + c = 0 \quad (1)$$

Agora, fazendo o mesmo, porém com as coordenadas do terceiro par ordenado da tabela 1 (28; 0), teremos:

$$y = ax^2 + bx + c \rightarrow 0 = a.28^2 + b.28 + c \rightarrow 784.a + 28.b + c = 0 \quad (2)$$

A seguir utilizaremos a mesma ideia das situações anteriores, porém com as coordenadas do segundo par ordenado da tabela 1 (16,8 ; 33,9)

$$y = ax^2 + bx + c \rightarrow 33,9 = a.16,8^2 + b.16,8 + c \rightarrow 282,24.a + 16,8.b + c = 33,9 \quad (3)$$

Assim obtemos três equações com três incógnitas, o que nos fornece um sistema de equações que podemos resolver pelo método da soma, ou pelo método da substituição e após resolvermos encontraremos os valores de a, b e c que formam a equação algébrica que origina a parábola presente na canoa Rikbaktsa da Figura 6. Neste caso os valores aproximados de a, b e c são:  $a = -0,27$ ,  $b = 8,97$  e  $c = -41,1$ . Esses coeficientes nos dão a seguinte equação algébrica:  **$f(x) = -0,27x^2 + 8,97x - 41,1$**  que representa aproximadamente a parábola com concavidade para baixo ( $a < 0$ ) da canoa Rikbaktsa da Figura 6.

## MODELANDO A FUNÇÃO QUADRÁTICA COM $a > 0$

De acordo com a mesma definição de função quadrática citada acima e partindo da função quadrática geral  $y = ax^2 + bx + c$ , vamos associar a essa função o primeiro par ordenado da tabela 1 (7,4 ; 0), assim teremos:

$$y = ax^2 + bx + c \rightarrow 0 = a.7,4^2 + b.7,4 + c \rightarrow 54,76.a + 7,4.b + c = 0 \quad (1)$$

Agora faremos o mesmo, porém com as coordenadas do terceiro par ordenado da tabela 1 (26,2 ; 0) teremos:

$$y = ax^2 + bx + c \rightarrow 0 = a.26,2^2 + b.26,2 + c \rightarrow 686,44.a + 26,2.b + c = 0 \quad (2)$$

A seguir utilizaremos a mesma ideia das situações anteriores, porém com as coordenadas do segundo par ordenado da tabela 1 (15,6 ; - 17,5)

$$y = ax^2 + bx + c \rightarrow - 17,5 = a.15,6^2 + b.15,6 + c \rightarrow 243,36.a + 15,6.b + c = - 17,5 \quad (3)$$

Assim, novamente obtemos três equações com três incógnitas, o que nos fornece um sistema de equações que podemos resolver pelo método da soma, ou pelo

método da substituição e após resolvermos encontraremos os valores de  $a$ ,  $b$  e  $c$  que formam a equação algébrica que origina a parábola presente na canoa Rikbaktsa da Figura 6. Agora os valores aproximados de  $a$ ,  $b$  e  $c$  são:  $a = 0,20$ ,  $b = -6,76$  e  $c = 39,82$ . Esses coeficientes nos dão a seguinte equação algébrica:  $f(x) = 0,20x^2 - 6,76x + 39,82$  que representa aproximadamente a parábola com concavidade para cima ( $a > 0$ ) da canoa Rikbaktsa da Figura 6.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que a canoa Rikbaktsa possibilita ao professor construir a função quadrática na sua forma algébrica. Além disso, o professor indígena pode trabalhar com seus alunos os conceitos de máximo e mínimo e aplicá-los em outras situações cotidianas dos próprios índios e também na dos não índios. Indo mais além da etnomatemática podemos utilizar o tema “A canoa Rikbaktsa” como um tema gerador para ser trabalhado por praticamente todos os professores indígenas, integrando e articulando o currículo escolar, e a própria comunidade podendo mobilizar todos os

moradores da aldeia a qual está inserida a escola indígena.

O tema gerador de ensino é uma proposta metodológica fundamentada na teoria dialética do conhecimento que funciona através do diálogo entre professores e seus alunos, e entre alunos com alunos e entre alunos com os professores. Sem o diálogo, para Freire (1987), não há a comunicação e sem esta comunicação não há educação, pois quanto mais nos comunicamos uns com os outros mais nos conhecemos, mais somos capazes de transformar a nossa realidade.

Se pensarmos em Biologia os professores dessa área podem trabalhar questões, como por exemplo, os nomes científicos das árvores utilizadas na confecção da canoa, bem como os nomes dados pelos próprios Rikbaktsa. Para a Química e a Física o professor indígena pode direcionar seus alunos a entender o porque da necessidade de se queimar a canoa, o tal do cozimento da madeira da canoa, por que deve-se afiar o machado e o que isso representa na Física. A relação que há no esforço do índio em cortar o tronco com o tamanho do cabo do machado. Por que guardar a canoa dentro da água? Quantos quilos ou quantas pessoas, objetos,

mantimentos, peixes a canoa pode transportar sem correr o risco de afundar. Isso tudo envolve conceitos físicos e ou químicos que podem ser explicados pelo professor indígena utilizando e comparando conceitos das duas culturas (Rikbaktsa e não indígena).

No caso de Artes a própria maneira de como a canoa é confeccionada já é um trabalho artesanal da arte indígena Rikbaktsa. Há também a possibilidade do professor indígena Rikbaktsa trabalhar questões de sustentabilidade dentro da educação ambiental no cuidado que o artesão Rikbaktsa tem em escolher a árvore certa, antevendo que seu tronco dará uma boa canoa mesmo antes de derrubá-la evitando assim desperdício.

O professor de História pode pedir para que seus alunos pesquisem com os mais antigos a origem da canoa Rikbaktsa, bem como o professor de Geografia pode comentar sobre os rios da região (Juruena, Arinos e Sangue), o professor de Sociologia pode discutir com seus alunos as questões sociais que a canoa trás para a família do seu construtor e para a comunidade em geral, como a possibilidade de deslocamento pelos rios da região e também fundamental para a pesca dos

Rikbaktsa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: 1998.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Elo entre as Tradições e a Modernidade**. 2ª ed. Coleção: Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática**. 4ª ed. Série Fundamentos. São Paulo, SP: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Transdisciplinaridade**. 2ª ed., São Paulo, SP: Palas Athena, 2009.

DANTE, LUIZ ROBERTO. **MATEMÁTICA: CONTEXTO E APLICAÇÕES**. SÃO PAULO, SP: ÁTICA, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed., Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação indígena x educação escolar indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2009.

VERGANI, Teresa. **Educação Etnomatemática: O que é?** Natal, RN: Flecha do Tempo, 2007.

# REPRESENTAÇÃO DA MULHER NOS MITOS RIKBAK TSA

**Katia Freitag<sup>27</sup>**

## INTRODUÇÃO

O povo Rikbaktsa, uma etnia que vive na região noroeste do estado de Mato Grosso, no Brasil, teve seus primeiros contatos com os não indígenas a partir da década de 50. As Terras Indígenas Rikbaktsa, ficam atualmente a 740 km da capital de Mato Grosso, Cuiabá, pertencem aos municípios de Juara, Brasnorte e Cotriguaçu, e vivem em três Terras Indígenas (TI Erikpatsa, TI Japuira e TI Escondido) onde há diversas aldeias.

Este texto justifica-se pelo interesse em investigar

---

<sup>27</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários – PPGEL, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT - *Campus* Universitário de Tangará da Serra. Contato: [katia\\_fraitag@hotmail.com](mailto:katia_fraitag@hotmail.com).

na literatura como se percebe a narrativa do povo Rikbaktsa a que se pode visualizar na sua presença na cidade em que moro, na região noroeste mato-grossense, município de Juína. A saber, que o contato entre os Rikbaktsa e a sociedade não indígena do município é rotineiro, porque esta é a cidade mais próxima em quilometragem, e a cidade em que este povo busca atendimento médico, recebem pagamentos, movimentam a economia local. Vale ressaltar que entre tantos temas que poderiam ser elencados na vasta riqueza do que oferece este povo em vias de cultura, tradições, conhecimentos, buscamos o enfoque na mitologia deste povo. Mais especificamente pretendemos buscar informações acerca da visão feminina no mito Rikbaktsa.

Quanto à pergunta norteadora, tomamos como base: Como é retratada no mito Rikbaktsa a mulher?

Sobre os mitos Rikbaktsa pouco foi encontrado até o momento nos meios de divulgação de pesquisa científica, e sobre a mulher Rikbaktsa nenhuma publicação foi encontrada ainda. O parco material literário traz à tona a importância em instaurar e fomentar o campo científico nesta direção.

O objetivo Geral é adentrar em contato com a

cosmovisão desse povo, ou seja, com sua visão de mundo, com os saberes que permeiam seus mitos, sua forma de estar na vida e no mundo. Para Arruda, (2003) a “visão de mundo Rikbaktsa encontra sua expressão mais densa nos mitos tradicionais, que, ainda hoje, constituem para este povo as referências centrais para a interpretação e a orientação da vida social, e para a elaboração de sua autoimagem”.

Momento em que o território indígena está crescentemente ameaçado e o indivíduo indígena constantemente desrespeitado, talvez na mesma medida atualmente, vive-se momento de retrocesso das causas e conquistas femininas e feministas, como se pode perceber em diversos contextos comunicativos.

Dadas estas suposições, num entrelaço de dois assuntos de minorias que parecem tão distintos (territorialidade e identidade indígena e espaço feminino na sociedade), mas tão necessários de debate, o presente texto apropria-se de ambos os temas, como fios condutores do contexto literário. O mito surge na perspectiva central do escopo das discussões sobre a mulher indígena.

## OS MITOS E AS SOCIEDADES

Sobre os mitos numa definição prática Rios (2013, p.14) considera que são narrativas criadas pelos povos, “talvez com a intenção de explicar o mundo e dar sentido à vida”.

Os mitos, em diversas sociedades, surgem da curiosidade inquietante acerca de aspectos da natureza, do ser humano e de eventos que não podem ser explicados no imediatismo. Segundo Philip Wilkinson (2010, p.6), de modo geral, os mitos aparecem em todas as culturas do mundo e têm origens orais. De acordo com o autor os mitos surgem “da criação do universo e da espécie humana, da natureza dos deuses e dos espíritos, do que nos acontece depois da morte e de como o mundo vai acabar”. E apesar de ter suas raízes na oralidade, após o surgimento da escrita os mitos ganharam novas roupagens, pois as pessoas passaram a anotá-los e adaptar as narrativas gerando peças, poemas ou romances, disseminando a oralidade dos mitos por toda a literatura mundial. Assim, os mitos “exploram o amor e o ciúme, a guerra e a paz, o bem e o mal. Os mitos investigam estas questões cruciais por meio de tramas intrincadas, personagens marcantes, cenas memoráveis

e conceitos que nos tocam profundamente”.

Ainda de acordo com Wilkinson (2010, p. 9) os mitos “reforçam a identidade cultural do povo que os conta”. Nesta perspectiva os mitos indígenas, na sua origem igualmente partem da oralidade, embora possa acontecer o repasse das narrativas de modo diferente no âmbito de cada povo, mas geralmente é comum que os mais velhos recontem às crianças.

Melatti (2014, p. 191) supõe que provavelmente seja comum o repasse dos mitos de geração em geração às crianças em momentos oportunos da rotina, como “nos momentos em que há menos atividade na maloca ou aldeia, quando quase todos estão fora, na caçada, na pesca ou na roça, ou nas primeiras horas da noite, quando todos estão se recolhendo após a última refeição”.

Givanildo Bismy Rikbakta, pertencente à etnia Rikbaktsa, destaca em seu trabalho de conclusão de curso, ao discorrer sobre o *mito*:

*Uma das razões da existência do mito é a necessidade de saciar a curiosidade dos homens em uma época em que a ciência ainda não tinha se desenvolvido ao ponto de explicar alguns fatos*

*importantes – como a origem do Universo e a origem da vida. Além disso, o mito tem a função de tornar algo público por meio de uma narrativa marcante, que chame a atenção e desperte o interesse das pessoas. Assim, o mito quando utilizado em uma obra ou em uma história oral, tem a função principal de contextualizar o social no qual ele está sendo utilizado. Desta forma, há vários mitos que constituem a história do meu povo (RIKBAKTA, 2016, p.12).*

Os mitos são narrados apresentando características próprias do cotidiano, cultura, vida de um povo, no entanto, as configurações dos elementos que compõem o mito mudam de acordo com cada particularidade étnica.

No caso da etnia Rikbaktsa, as narrativas acentuam a relação desse povo com a natureza de modo profundo, os mitos descrevem a intimidade dos Rikbaktsa com os rios, com a floresta, suas habilidades diárias para retirar da natureza seu sustento. Seus colares, ferramentas, armas, são descritos com naturalidade, tanto nas ações rotineiras como em situações de conflito.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS FEMININO/MASCULINO E O MITO RIKBAK TSA: A ORIGEM**

Até onde se sabe, não há distinção de valor entre o gênero masculino e feminino dos Rikbaktsa na sua relação com a natureza. Ambos interagem com os animais, rios, plantas, no entanto, particularizam-se algumas especificidades do conhecimento feminino sobre plantas, sementes, e, autonomia em tomadas de decisão que expressam um pensamento coletivo.

Os mitos Rikbaktsa distinguem timidamente algumas características da natureza que se relacionam com o ser masculino e feminino, por exemplo, de acordo com Farias (2018, p.9) a natureza ganha um aspecto literário fantástico, em que os animais falam e auxiliam o homem em suas jornadas, no entanto é possível encontrar especificidades, por exemplo, "os animais ligados à vida e a bondade representados pela figura masculina e animais peçonhentos e silvestres representados pelas mulheres".

Um dos mitos mais conhecidos e até hoje ainda difundidos nas aldeias Rikbaktsa, sendo repassados nos ambientes familiares em narrativas orais e festejos, e,

inclusive trabalhado no contexto escolar, é o *Mito da Anta*, também conhecido como mito da *Separação de homem e mulher*.

Destacamos este mito entre os demais, por ser um dos mitos considerados como o mito da origem do povo Rikbaktsa. Apesar de não ser o único memorado pelos Rikbaktsa, pois não há uma única versão conhecida como sendo o mito de origem, mas é um dos mais comentados em alguns trabalhos de pesquisa. Como reitera Rikbakta (2016, p.12), “*não há uma única versão, mas a versão mais conhecida é a que narra o povo surgindo de um peixe chamado cará. Até os dias atuais nós, Rikbaktsa, acreditamos e é contado para as crianças que nosso povo veio desse peixe*” (2016, p. 12).

A situação inicial da narrativa revela que não havia conflitos entre os gêneros, que as mulheres tinham bem menos funções que os homens, passavam muito mais tempo brincando do que apenas colhendo batatas, mandiocas e outras provisões. E quando voltavam, por volta do meio-dia, ficavam esperando as refeições ficarem prontas, pois eram os homens que preparavam diariamente as refeições para todos da aldeia. Nas manhãs enquanto as mulheres faziam as coletas na

natureza e na roça, alguns homens se dedicavam aos afazeres “domésticos”, outros homens caçavam.

O mito da anta situa-se num tempo já afastado da fusão original, porém mais harmônico do que o atual. Naquele tempo, os Rikbaktsa eram um povo muito ordeiro, sem traições e infidelidades, sem mau humor ou reclamações por parte dos homens. Reinava a paz entre todos, não havia doenças, vivia-se muito tempo e tinha-se poucos filhos. Tudo era bonito e tranquilo. Era um tempo em que os homens é que faziam quase tudo, até cozinhavam, e as mulheres é que mandavam. Além de buscar batata e mandioca na roça, quase não faziam mais nada, só brincavam (ARRUDA, 2003, p.50).

Um fato interessante, como se vê, é que eram as mulheres mandavam os homens nos afazeres, como por exemplo, a preparar bebidas e alimentos, e os homens faziam sem nunca reclamar, como se vê neste trecho do mito:

Ao meio dia as mulheres voltavam da roça e os homens da caçada. Os homens que ficavam em casa mostravam a comida e todos comiam. As mulheres ainda mandavam os homens fazer mingau, chicha e beiju. Os homens faziam tudo e as mulheres comiam e bebiam. Depois combinavam o trabalho para outro dia. O

resto da tarde as mulheres quase só brincavam. Nunca os homens reclamavam de qualquer coisa (PEREIRA, 1994, p.17).

O conflito se inicia pela transgressão feminina Rikbakt sa, que se deu por “trair” os homens da aldeia, os maridos, com “anta”, um ser que sempre foi escondido pelas mulheres como um grande segredo, desde seu nascimento. Surgiu de uma semente encontrada pelas mulheres na floresta, gerado nas dobras cutâneas de uma delas. Ainda bebê, ele é “queimado” (outra mulher teve relação sexual com o bebê) e então teve crescido seu órgão genital e, assim foi crescendo, novamente escondido por sua mãe acaba sendo transformado em “anta”. Depois passa a ter relações sexuais com as mulheres no rio. Os homens começam a desconfiar do comportamento das mulheres até que movidos por peripécias com auxílio dos animais descobrem o segredo.

O clímax surge quando os homens tiram a genitália da “anta”, jogam nas mulheres, batem nelas, e então os homens decidem ir embora. Após longo tempo, a ruptura sem volta entre homens e mulheres acontece no desfecho da separação, quando as mulheres decidem não querer mais os homens e atravessam o rio com ajuda também dos animais e criam do outro lado do rio uma

nova estrutura coletiva feminina.

No modelo Rikbaktsa, nem o casal mítico aparece. O ponto de partida são as sociedades masculina e feminina, cuja complementaridade é caracterizada por relações de reciprocidade já desequilibradas em favor das mulheres. Elas se tornam autossuficientes em demasia, rompem totalmente a frágil harmonia, sustentada principalmente pela boa vontade dos homens. Mas a estratégia masculina de restauração também se mostra incorreta, por seu impulso desmedido. Matam a anta, surram as mulheres, mas exageram, prejudicando-se ao abandoná-las. O social se mostra inviável para eles, mas não para elas, que além da bestialidade (manter relações sexuais com a anta, com o bebê) tem o poder criador da natureza: fazem outros homens, fazem os animais, ficam com o fogo (ARRUDA, 1992, p.379).

A sequência narrativa do mito conta que os homens também seguiram seu próprio caminho, iniciaram um novo povo depois que um dos homens se relaciona com um peixe (cará - transformado de uma das mulheres bonitas que não concluiu a travessia do rio). Este novo formato social explica posteriormente a origem e divisão dos clãs Rikbaktsa.

## **A REPRESENTAÇÃO DA FIGURA FEMININA NO MITO DA ANTA**

Logo no início do mito a narrativa elucida que há uma harmonia entre homem, mulher e natureza, até que alguns acontecimentos causam a ruptura definitiva entre os gêneros.

*Conforme a narrativa do mito, antigamente, todos os animais falavam, quer dizer, já existia vida, mas existia pouco alimento. Até aí os homens utilizavam arco e flecha para caçar, cercavam os animais e vinham fechando a roda, até matar o animal. Naquele tempo, todos os povos viviam juntos e não havia separação entre os povos e também não havia doenças. Esse tempo se prolongou por muitos anos, que não sabemos por quanto tempo exatamente, mas, sabemos que este período durou muito. Segundo o mito que acreditamos, antigamente quem trabalhava na roça eram as mulheres (RIKBAKTA, 2016, p.12).*

Após a ruptura seu povo é dividido em dois grupos que passam a viver em lugares distantes um do outro. Os homens, sem mais terem notícias das mulheres formam um novo grupo, com uma nova configuração social, em

que a posição da mulher passa a ser diferente na sua organização rotineira, em comparação com as mulheres que compunham a primeira sociedade.

Nas escamurças que se seguem ao reencontro, os homens são finalmente derrotados, novamente perdem o fogo e são rejeitados pelas mulheres “bonitas”. Reconstróem o social com mulheres mais “feias”, mas mais obedientes. As mulheres primordiais eram mais “bonitas”, mas sua independência as tornava perigosas e inadequadas. Por isso suas mulheres atuais são melhores, mais obedientes à justiça e à sabedoria dos homens, justamente por serem inferiores às primeiras. O social é restaurado pelos homens primordiais, que se apropriam em grupo das mulheres “inferiores”. (ARRUDA, 1992, p. 379).

O mito narra não só como se dá a separação do homem e da mulher, conseqüentemente expõe outras experiências de separação, a começar pela estrutura e organização social do Rikbaktsa que se formam a partir de então, sobretudo da cátedra feminina, em que a mulher passa a vestir outra função diferente dentro da comunidade.

(...) As mulheres têm qualidades indispensáveis. Em primeiro lugar elas procriam. E, numa sociedade mais

preocupada em capitalizar seres humanos e relações sociais do que em acumular riquezas materiais, essa é a qualidade mais valorizada. A mulher é *wytyk*, a mesma palavra que designa terra passiva que, como ela, recebe do homem a semente e é fertilizada. Em segundo lugar, as mulheres realizam boa parte das tarefas de produção. A maior parte dos trabalhos rotineiros e repetitivos, as funções relativas à preparação de alimentos, à manutenção da casa, aos cuidados com a prole e de entretenimento dos homens (ARRUDA, 1992, p. 379).

Como se vê, a ruptura entre os primeiros homens e mulheres, leva à outra configuração dos papéis de gênero em relação aos afazeres masculino e feminino: agora, o homem tendo “formado” nova sociedade com as mulheres secundárias, estabelece também uma nova distribuição do trabalho, então coube às mulheres tarefas que outrora as primeiras não desempenhavam e sim os homens.

Sobre isso, são encontrados pontos de vistas divergentes entre autores sobre como são desenhados os papéis no universo masculino e feminino:

O mito da anta (Piku), um dos mais lembrados nas situações do cotidiano, mostra uma série desses movimentos de

transformação e recriação nos quais diversos animais são gerados e artefatos são inventados. Ao mesmo tempo, seu núcleo dramático parece ser as relações entre homens e mulheres, bem como a justificativa e a necessidade de subordinação da mulher ao homem. A ausência das mulheres inviabiliza a sociedade, já que os homens não procriam, mas sua presença representa um perigo de volta à animalidade, de conflito social e de insatisfação masculina (ARRUDA, 2003, p. 50).

Nesta ótica a separação que houve entre homens e mulheres no mito sugere outra separação: da organização das funções, pois se antes eram as mulheres que “mandavam”, agora os homens formaram outro povo em que as mudanças refletem outras regras, e isto acaba se amparando na conjuntura do sistema patriarcal.

Já Athila (2006) explica que esta nova configuração não tem a ver necessariamente pela decisão ou imposição masculina, a autora contrapõe este ponto de vista ao afirmar que no decurso da narrativa:

*(...) subentende-se que os homens passaram todos a caçar e guerrear e as mulheres tomaram para si as atividades domésticas. Mas isto não teria sido um*

*“castigo” masculino, senão uma contingência indireta de seus próprios atos. De suas experiências auto-reprodutivas e de suas traições e relações sexuais com seres desconhecidos que, aliás, tornaram-se imediatamente “familiarizados”, no sentido de que passaram a integrar o mundo (ATHILA, 2006, p. 358).*

Nesta visão, a mulher não foi submetida pelo homem a um sistema que a subjuga, mas as mudanças na sociedade indígena exigiram a adaptação das funções.

É primordial a ressalva de que a proposta deste trabalho não é julgar se a cultura e organização do povo Rikbaktsa determina a hegemonia masculina, ou a submissão feminina, até mesmo porque, tais aspectos seriam consequência de pesquisa, não há previsibilidade ainda sobre isso. Mas sabendo que há pensamentos divergentes entre autores, é interessante investigar mais profundamente a posição da mulher Rikbaktsa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O interesse na direção dos mitos se deu a

compreender nas conjecturas da sociedade Rikbaktsa como é situada a mulher nas narrativas, como é designado seu papel e formada sua identidade.

O *mito da Anta* parece ser não apenas fértil território para compreender como este povo concebe sua origem, mas traz registro importante da figura mítica feminina.

Observamos que assim como houve mudança representada pelo mito na organização social do povo Rikbaktsa, sobretudo nos elementos que concernem a figura masculina e a figura feminina, o mito de origem situa as mudanças que encontram justificativa para as nuances da mulher atual na etnia, seu papel e função, sua importância memorada pelo mito.

Contudo, este texto não esgota as análises existentes, sendo necessária maior investigação para o resultado de um olhar mais completo.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. **Os Rikbaktsa: mudança e tradição**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1992.

\_\_\_\_\_, Rinaldo Sérgio Vieira. **Rikbaktsa, os canoeiros do Rio Juruena**. Margem, São Paulo, n. 17, 2003.

ATHILA, Adriana Romano. **Arriscando corpos:** permeabilidade, alteridade e as formas de socialidade entre os Rikbaktsa (Macro-Jê) do sudoeste amazônico. Tese (Doutorado em Antropologia) IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FARIAS, Denis Alves. **Mitos Rikbaktsa: Proposta interdisciplinar.** CIET/ENPED. 2018. Disponível em :file:///C:/Users/JUINA/Downloads/880-15-4061-1-10-20180529%20(4).pdf. Acesso em: 20/08/2022

PEREIRA, Adalberto de Holanda. **O pensamento mítico do Rikbaktsa.** Antropologia, n50. São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas, 1994.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil.** 9ª ed. – I. reimpr. – São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

RIOS, Rosana. **América mítica: histórias fantásticas de povos nativos e pré-colombianos.** Porto Alegre: BesouroBox, 2013.

ZOTSITSA, Idinei. **Myhãrã: capacete tradicional do Povo Rikbaktsa.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia Intercultural, Faculdade Intercultural Indígena, Campus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2016.

# **O POVO RIKBAK TSA E A BUSCA PELA ESCOLA FORA DA ALDEIA**

**Miguel Julio Zadoreski Junior  
Suzana Feldens Schwertner**

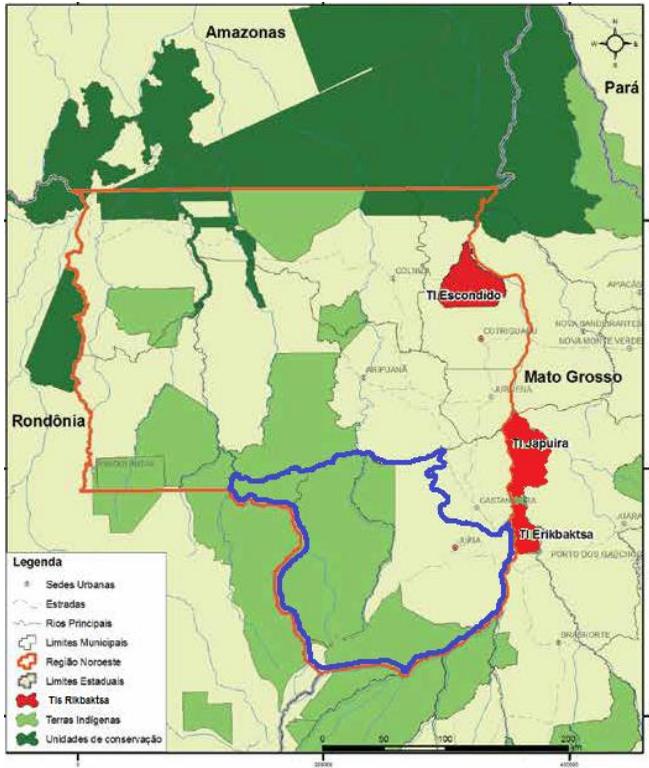
## **INTRODUÇÃO**

O primeiro contato do autor com o povo Rikbaktsa aconteceu ainda nos anos de 1980, quando apresentaram sua cultura na escola em que este estudava, então na 5ª série. Ficou fascinado pelas lendas, pinturas, artesanatos e danças que os Rikbaktsa apresentaram. Trinta anos depois, suas relações com os Rikbaktsa se estreitaram: em atividades relacionadas ao trabalho como professor conheceu várias aldeias deste povo e um pouco mais de sua belíssima cultura.

Durante uma capacitação para professores Rikbaktsa, feito em parceria com alguns professores e técnicos da instituição em que trabalha, o autor conheceu a aldeia Pé de Mutum, que se localiza a 90 km da cidade de Juína, no estado de Mato Grosso, onde reside. No intervalo de uma atividade, ao observar curiosamente um ancião construir um colar utilizando dentes de onça, este

o chamou para observar mais de perto: “Senta, kadire”. Perguntando mais tarde aos professores Rikbakta descobriu que kadire, na língua Rikbakta, significa o “branco”, o “não indígena”.

O povo Rikbakta vive em três terras indígenas demarcadas na região noroeste do estado do Mato Grosso: a Terra Indígena (TI) Rikbakta (ou Ericbatsa), a TI Japuira e a TI Escondido (Figura 1), num território de cerca de 320 mil hectares de mata amazônica, localizadas, respectivamente, nos municípios de Brasnorte, Juara e Cotriguaçu. São aproximadamente 1.500 pessoas, distribuídas em mais de 34 aldeias (Martins, 2018; Arruda, 2003).



**Figura 1 – Mapa com localização das Terras Rikbaktsa**

**Fonte:** Rikbaktsa, 2014, adaptado pelo autor.

Os Rikbaktsa só tiveram contato com a sociedade não indígena a partir da década de 1940 (FRANA & REIS, 2012), primeiramente com violência de ambas as partes. Com o trabalho de Jesuítas, de 1956 a 1962

(DORNSTAUDE, 1975), os conflitos cessaram. Com o contato, surgem novas necessidades, pois o modo de vida tradicional dos Rikbaktsa foi se modificando no decurso do tempo, de acordo com a nova realidade.

Na atualidade, os rios não têm mais tantos peixes, nem as matas têm caça abundante como outrora. Assim, para alguns indígenas, aprender novos conhecimentos da sociedade não indígena pode ser a saída para a sobrevivência de seu povo. Nesse sentido, a escola tem grande importância, pois é o elo que intermedia os dois mundos, da sociedade indígena e da não indígena.

A escola para os povos indígenas veio junto com os primeiros colonizadores, a partir de 1549, com a chegada da primeira missão dos padres da Companhia de Jesus, enviada de Portugal por D. João III (HENRIQUES et al., 2007). Segundo M. F. Silva (1994), os projetos tradicionais de Educação Escolar Indígena implantados eram fundamentalmente etnocêntricos e encaravam as culturas dos povos nativos como “selvagens” e “atrasados”, a serem combatidas pela piedosa atividade civilizatória.

A intenção era integrar os indígenas à sociedade nacional e esse pensamento só começa a mudar no início

da década de 1980. No final da Ditadura Militar e com a redemocratização no Brasil, uma grande movimentação dos povos indígenas e entidades afins promoveram mudanças na legislação que criaram direitos a uma educação escolar que respeite as diferenças e especificidades das 305 etnias de nosso país. Segundo Menezes, Bergamaschi e Pereira (2015, p. 04),

a educação escolar indígena no Brasil foi, durante décadas, considerada um instrumento de opressão, tanto pelos povos originários que tiveram “muitas perdas”, como eles próprios dizem, mas também por parte do Estado, que nas suas diferentes configurações usou a escola para colonizar, territorializar, catequisar e integrar individual e coletivamente os indígenas à sociedade nacional.

Nos últimos anos os povos indígenas do Brasil têm lutado pela efetivação desses direitos educacionais, postos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que lhes representou o surgimento de uma nova concepção da escola indígena, caracterizada por uma educação intercultural e bilíngue.

A presença de indígenas em espaços urbanos é

crescente em todo o território brasileiro e está relacionada com a migração para a cidade, em busca de melhores condições de vida. Essa migração traz o indígena para a escola da cidade, um espaço que nem sempre valoriza e respeita a diversidade cultural de seus estudantes (BOTH, 2006; FREIRE, 2006; REZENDE, 2009; SANTOS e SECCHI, 2013; SILVA, 2013; SOUZA, 2008).

Um fenômeno interessante acontece na Escola Municipal Rural Vinícius de Moraes, localizada no distrito de Fontanillas, distante 60 km da cidade de Juína, onde estudam uma grande quantidade estudantes Rikbaktsa. Nas duas turmas do ensino Fundamental II, nas quais concentra-se esta pesquisa, o quantitativo de estudantes Rikbaktsa é de 52% do total. Esta escola serviu como base de investigação para o presente capítulo. A escola em questão fica na margem esquerda do Rio Juruena e as aldeias ficam na margem direita. O Rio Juruena separa a aldeia indígena dos Rikbaktsa da comunidade do distrito de Fontanillas. O trajeto da aldeia para a escola Vinícius de Moraes acontece por meio da travessia do Rio Juruena (figura 2), com 60 a 150 metros de largura. Essa parte do rio inclusive é conhecida na região como muito perigosa, pois muitas pessoas já foram vítimas de

afogamentos nesse local.



**Figura 2 - Localização de Fontanillas e Aldeia Rikbaktsa**

**Fonte:** editada pelo Google Maps

Os Rikbaktsa atravessam de canoas ou barcos motorizados; assim, os alunos Rikbaktsa da Escola Rural Vinícius de Moraes atravessam na tenra infância um rio de grande periculosidade para ir à escola.



**Figura 3 - Travessia do Rio Juruena pelos alunos com canoa.**

**Fonte:** do autor.

É interessante observar que a grande maioria das aldeias Rikbakt sa possui escolas. Os professores destas escolas são da comunidade indígena, geralmente da própria aldeia, já habilitados ou se capacitando em cursos de formação de professores (MARTINS, 2018).

Apesar da oferta de escola nas aldeias, alguns Rikbakt sa matriculam seus filhos em escolas não indígenas, tanto na escola rural abordada nesta pesquisa, quanto em escolas do perímetro urbano do município de Juína. Para esses pais, a escola fora da aldeia tem algo atrativo, algum diferencial que motiva essa busca; estes motivos são o foco da presente investigação, e o questionamento do porquê dessa busca, mais especificamente pela Escola Municipal Rural Vinícius de Moraes, é o que justifica a presente pesquisa.

## **CONHECENDO OS RIKBAK TSA**

Primordialmente é interessante conhecer um pouco sobre o povo Rikbakt sa, para então observar com um olhar mais profundo os caminhos e relação deste povo com a escola. Segundo Arruda (2003), a autodenominação Rikbakt sa significa os seres humanos (*Rik* = pessoa, ser humano; *bak* = reforço de sentido; e

*tsa* = sufixo para a forma plural). Também são conhecidos regionalmente por Canoeiros, por referência à sua habilidade no uso da canoa tradicional. Mais raramente, são chamados de orelhas de pau, pelo uso de enormes botoques feitos de caixeta, introduzidos nos lóbulos alargados das orelhas, costume atualmente observado apenas nos anciãos.

Arruda (2003) esclarece que a sociedade Rikbaktsa divide-se em duas metades: a da Arara Amarela e a da Arara Cabeçuda; cada metade, por sua vez, é dividida em vários clãs. O casamento entre membros da mesma metade é considerado incestuoso. Os filhos do casal serão pertencentes ao clã paterno. Conforme Athila (2006), os Rikbaktsa são falantes de uma língua isolada, considerada pelo Summer Institute of Linguistics (SIL) como filiados ao tronco linguístico Macro-Jê, embora vivam em uma região 'tipicamente Tupi' (ATHILA, 2006).

Ao longo do ano, desenvolvem inúmeras atividades ligadas à agricultura, caça, pesca e coleta. Todas elas acompanhadas de rituais, através dos quais se organizam e se preparam para as tarefas procurando estabelecer a sintonia com os ritmos cósmicos de seu universo (ARRUDA, 2003).

### De acordo com Arruda:

a situação de sobrevivência dos Rikbaktsa é problemática, pois em muitos trechos do rio Juruena, as enormes derrubadas nas margens dos rios criaram uma paisagem desoladora, habitada apenas por gado e por uma rarefeita população sujeitada pelo medo e pela miséria. A pressão e a sedução para que vendam madeira como forma a resolver seus problemas aumentam na medida do crescente esgotamento das espécies valorizadas na região circundante... Nessa região, assolada nas últimas décadas por um desmatamento crescente, pela expansão do garimpo e pela colonização mal planejada, os Rikbaktsa são um dos poucos povos indígenas da região a resistir à destruição de suas matas, negando-se a qualquer associação mais estreita com o modelo de desenvolvimento que se abate sobre a Amazônia. Por isso procuram persistentemente uma saída econômica para as novas gerações no mundo de hoje: querem desenvolver o que os brancos chamam de projetos econômicos autossustentáveis. Procuram financiamentos e ajuda técnica, antes que as pressões para a venda de madeira ou para exploração de minério abram frestas na sua resistência (ARRUDA, 2003, p. 102).

Atualmente a renda monetária dos Rikbaktsa vem da venda de castanha e de pequenas quantidades de peixe, de óleo de copaíba, de borracha, às vezes

produtos agrícolas, sementes e mudas de árvores em extinção, como mogno ou cerejeira e, também, do comércio de sua arte plumária.

Alguns Rikbaktsa trabalham em órgãos públicos, como FUNAI, SESAI e SEDUC. Não há um chefe geral, tendo cada aldeia um cacique, que orienta no trabalho, nas festas e nos rituais, sempre representando e interpretando a vontade soberana da comunidade (ARRUDA, 2003).

Em relação à educação, boa parte do povo é alfabetizada, existindo na maioria das aldeias escolas dirigidas por professores Rikbaktsa. Atualmente, vários desses professores fazem curso superior para se capacitarem a lecionar, atendendo a uma demanda que é crescente nas aldeias.

## **BUSCA DO ESTUDANTE INDÍGENA POR UMA ESCOLA NÃO INDÍGENA: MOTIVOS E OBJETIVOS**

De acordo com Rezende (2009, p.106), o indígena busca a escola “[...] como mais um meio de aprender a cultura do não indígena numa tentativa de entender o mundo que o rodeia, de se defender e para sobreviver

nesta nova realidade”. Já Melià (1979), em suas pesquisas, suscita algumas questões que nos parecem bem pertinentes sobre os motivos mais notáveis da busca dos indígenas pela educação escolar:

a) Dominar uma técnica mais do “civilizado”, que parece ter também um valor quase mágico. b) Defender-se contra a exploração salarial e nos tratos comerciais. c) Defender a própria terra com os instrumentos jurídicos documentados próprios da sociedade nacional. d) Progredir, depois da alfabetização inicial, nos estudos e na informação de técnicas “civilizadas”. e) Transmitir para a própria comunidade a técnica da alfabetização e processos seguintes. f) Prestigiar-se frente ao mundo dos “civilizados” e eventualmente conseguir melhores oportunidades de trabalho e um trato mais de igual para igual com os “civilizados”. g) Poder escrever as próprias tradições e aproveitar da leitura de textos, onde essas mesmas tradições foram já recolhidas pelos pesquisadores (MELIÀ, 1979, p. 59).

Segundo o autor, podemos perceber uma instrumentalização da educação escolar pelos indígenas, que utilizam os conhecimentos escolares nas relações com o povo não indígena. É importante compreender que a educação de cada indígena passa a constituir interesse de toda a comunidade. No entanto, deve-se considerar

que cada etnia detentora de suas particularidades, possui interesses próprios e específicos para buscar a educação escolar. Neste contexto, os Rikbaktsa, assim como outros povos, passaram e passam por dificuldades relacionadas ao processo de escolarização. Eles certamente possuem suas particularidades e enfrentam alguns percalços no processo de educação escolar indígena que precisam ser investigados, analisados, de modo que a educação para este povo seja formulada e pensada para suas particularidades.

De acordo com um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2010) dos mais de 896 mil indígenas do Brasil, 36,2% vivem em área urbana. Segundo Nascimento (2015), o crescimento da população indígena em área urbana pode ser entendido como uma ação da histórica política integracionista indigenista, implantada pelo SPI-Serviço de Proteção ao Índio. Essa ideologia visava a uma pressuposta integração rápida dos índios à sociedade nacional, o que favorecia o estabelecimento de áreas reduzidas para os indígenas, liberando as demais terras para ocupação pelos brancos.

A falta de terras adequadas para sua sobrevivência

é um dos fatores que leva à migração indígena e à busca de trabalho assalariado em fazendas e cidades. Segundo o autor, muitos indígenas assumem um “encantamento”, um “fetichismo” com relação à cidade, pois acreditam que a cidade tem tudo o que precisa. Basta um convite dos parentes, a necessidade de um tratamento de saúde, a falta de escolarização na aldeia ou algum desentendimento ou conflito com lideranças ou membros da comunidade, que muitos indígenas migram para as cidades e provocam um crescimento populacional indígena no espaço urbano. Eles buscam na cidade o que falta na aldeia.

Vários autores como Both (2006), Freire (2006), Rezende (2009), Santos e Secchi (2013), M. G. Silva (2013) e Souza (2008) buscam compreender a dinâmica de indígenas em escolas não indígenas, em geral relacionada com o movimento migratório de familiares para a cidade. Estes autores apontam vários problemas, como limitação metodológica, ausência de recursos didáticos específicos para os estudantes indígenas, além da concentrada formação pedagógica que visa atender as crianças de forma genérica, homogeneizante. Também evidenciam diversas situações de desprezo, violência e preconceito a que os estudantes indígenas

são submetidos. Os mesmos autores descrevem o convívio intercultural no contexto escolar como um espaço monoculturalista, que desconsidera a presença da cultura indígena; salientam que a pluralidade cultural existe desde muito tempo, no entanto, essa pluralidade é invisível, desconsiderada por muitos professores que não modificam suas práticas pedagógicas buscando atender a essa diversidade.

Oliveira e Carvalho (2013), ao estudarem alunos Rikbaktsa em escolas urbanas, observaram que estes migram para o centro urbano em busca de qualificação profissional, mas se deparam com um ambiente educacional que não propicia uma interação das culturas, sentindo-se, muitas vezes, como seres inferiores e discriminados.

Apesar da semelhança com o trabalho de alguns autores, sobretudo em Oliveira e Carvalho (2013), o presente estudo investigou estudantes Rikbaktsa que não migraram, ou seja, eles continuam em suas aldeias (que têm escolas disponíveis) e escolheram uma escola diferente, que fica do outro lado de um rio, denominado Rio Juruena, divisa natural entre as cidades de Juína e Brasnorte, do estado de Mato Grosso.

Portanto, os estudantes Rikbaktsa que moram numa localidade considerada pertencente à cidade de Brasnorte atravessam este rio, à barco ou canoa, e dirigem-se a uma escola, do distrito Fontanillas da cidade de Juína, para estudar nesta escola rural. Assim, percebe-se que diferentemente de boa parte dos alunos indígenas que migraram da aldeia para a cidade e estudam em escolas urbanas, os estudantes Rikbaktsa têm duas opções: a escola indígena da aldeia ou a escola não indígena, que fica do outro lado do rio. Este estudo buscou subsídios para refletir sobre esta realidade, investigando os pais que optam pela escola fora da aldeia.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Como instrumento de coleta de dados optou-se em utilizar entrevistas. A entrevista é uma técnica eficiente para compreender o comportamento humano, coletar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, sendo que o trabalho do pesquisador implica em explicar e interpretar a palavra dos atores por meio dos dados recolhidos. A utilização de entrevistas, segundo Duarte (2004, p. 215),

[...] são fundamentais quando se precisa mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

As entrevistas foram realizadas com seis pais Rikbaktsa, que possuem filhos estudando na escola Vinícius de Moraes. Esse número foi o total de pais localizados no dia da entrevista, que foram realizadas em suas próprias casas, nas aldeias. Para chegar até esses locais contou-se com o auxílio de um professor, que conhece todos os pais e os visita frequentemente. Além do transporte com seu barco, o professor apresentou o pesquisador aos pais, acompanhou e auxiliou em todo esse processo. A realização das entrevistas aconteceu em um só dia, no mês de dezembro de 2015.

Optou-se pela entrevista semiestruturada buscando flexibilidade durante a aplicação. Segundo Marques (2018), a entrevista semiestruturada é realizada com base em um roteiro, elaborado previamente pelo avaliador, mas a sua flexibilidade permite que este inclua novos questionamentos ao longo da conversa, sendo focada e ao mesmo tempo flexível, deixando espaço para que entrevistado e entrevistador tenham liberdade de atuação.

Na modalidade utilizada, de entrevista semiestruturada, as informações fluem mais naturalmente, sendo possível um diálogo entre entrevistador e entrevistado. Oportuniza o entrevistado se expressar de maneira natural, e ao entrevistador interpelar e selecionar o que é considerado mais significativo para a pesquisa, assim, ambos utilizam os próprios critérios e palavras, sem ficar restrito a determinadas formalidades, pois “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). As entrevistas foram gravadas utilizando um gravador digital e posteriormente transcritas para análise. Para manter o

anonimato, os entrevistados foram identificados com a letra “P” (P1 a P6).

Para organizar e interpretar estas informações utilizou-se a Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011), esta pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Desta forma, as informações produzidas pelas entrevistas foram organizadas em categorias e analisadas, relacionando com a fundamentação teórica pertinente. A elaboração das duas categorias foi realizada pelos temas de maior relevância ou incidência que surgiram nos registros das entrevistas.

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Nesse espaço apresentam-se e analisam-se os resultados da obtidos pelas entrevistas. A organização das categorias foi feita agrupando os resultados de acordo com a recorrência dos assuntos. As categorias “Valorização da educação escolar para a vida dentro e

fora da aldeia” e “A escola não indígena ligando aldeia e cidade” foram organizadas a partir da análise das entrevistas dos pais e buscam compreender a procura pela escola não indígena.

## **VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA A VIDA DENTRO E FORA DA ALDEIA**

Procura-se perceber neste estudo a concepção dos pais dos estudantes Rikbaktsa em relação à escola. Nessa categoria, analisa-se essa resposta e os demais relatos relacionados a essa questão, que surgiram durante as entrevistas com os pais.

Percebe-se, de forma unânime e enfática, que os entrevistados consideram a escola muito importante, pois, conforme os mesmos, ela contribui na preparação e formação das pessoas para a vida. Os pais demonstram a preocupação com o futuro de seus filhos e acreditam que a escola é o local apropriado para se estudar e, portanto, é nela que se aprendem coisas novas e se atualizam frente aos avanços tecnológicos. Compreendem que a escola rural não indígena ajuda o jovem Rikbaktsa a entender a sociedade não indígena e os prepara para uma profissão.

Nos relatos dos entrevistados surgiram muitas referências à importância atribuída à instituição escolar na busca de uma profissão, como pode-se perceber a partir dos excertos a seguir:

*“Eu gostaria que ele tivesse uma profissão, só que ele fala que ele mesmo vai escolher, então vou deixar ele livre para escolher” (P2).*

*“Gostaria que ele aprendesse a ter várias opções que pudessem trazer ele para um bom caminho. Quem sabe ser um bom professor no futuro, técnico tipo informática, alguma coisa que tem a ver com uma profissão” (P4).*

Dado os relatos, percebe-se que esses pais valorizam a profissionalização por meio da escola, quer seja uma graduação ou curso técnico, que possa garantir a subsistência de seus filhos.

Segundo Super, Savickas e Super (1996), para os jovens em sociedades urbanas e industrializadas, ingressar no ensino superior, e com isso obter uma qualificação profissional, é uma experiência importante na construção de suas carreiras. Segundo os autores, a sociedade espera que, após explorar possibilidades e identificar possíveis interesses ocupacionais, o jovem

invista em algum tipo de formação que lhe permita ingressar no mercado de trabalho e desenvolver uma trajetória profissional.

As escolhas de carreira, de acordo com Gottfredson (2002), podem ser determinadas pela percepção das limitações impostas pelo contexto social. Durante seu desenvolvimento, os jovens vão construindo um autoconceito em que buscam adequar a imagem que possuem de si com as expectativas sociais percebidas sobre qual o seu lugar na sociedade. Os indivíduos tendem a recriar a ordem social estabelecida antes mesmo de experimentar qualquer tipo de barreira. Paralelamente a esse processo de autoconstrução, as pessoas vão criando e reproduzindo imagens ocupacionais, buscando combinar as características pessoais com determinadas profissões. Assim, cria-se uma “zona de alternativas aceitáveis”, um espaço ocupacional criado pelas percepções da realidade externa e das expectativas de outros significativos.

A escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho ultrapassam o simples julgamento de compatibilidade e acessibilidade (fatores internos) para incluir a natureza essencialmente relacional do trabalho

(fatores externos). Além de oferecer recursos para a autodeterminação, o trabalho possui uma função essencial de conexão, em que as pessoas buscam também se sentir parte de um todo social (BLUSTEIN et al., 2004).

Outros relatos destacam o interesse dos pais para que os filhos continuem seus estudos, ressaltando a importância que concedem à formação no ensino superior:

*“Eu gostaria que elas aprendessem, assim... para elas fazer faculdade [...] Elas que vão escolher!” (P3).*

*“Sim, quero que ele (filho) estude, passe numa faculdade, termine a faculdade e continue estudando, é isso o que eu quero para ele [...]. Em busca de uma profissão, porque na época eu não tive essa oportunidade que hoje ele tem...” (P1).*

Angelin (2015), que investigou a construção dos projetos de vida e carreira dos estudantes indígenas das etnias Kaingang e Guarani em uma universidade, relata que a escolha dos cursos superiores pelos indígenas sofre restrição por alguns fatores, principalmente pela limitação da oferta de vagas para indígenas (em apenas dez cursos na universidade pública investigada pelo

autor). Outros critérios foram a avaliação das opções disponíveis e o contato, mesmo que breve, com profissionais da área. Em outros casos, o envolvimento com a comunidade, ou seja, a relevância do papel comunitário permitiu avaliar o que era importante para o desenvolvimento da própria aldeia – fator que auxiliou na decisão. A autora relata que, em algumas situações, a ocupação a ser escolhida teve um papel secundário em relação à importância de ter uma formação de nível superior, independente de qual for.

Na presente pesquisa, a perspectiva coletiva também é observada em outras falas, no desejo que seus filhos também auxiliem a comunidade com conhecimentos externos da sociedade não indígena. Pode-se destacar essa ideia nos trechos seguintes.

P2 relata que a educação escolar deve ser o elemento de ligação com a sociedade não indígena. Para ela, a escola serve para:

*“Ter mais o conhecimento de fora pra trazer para aldeia, aprender mais coisas que a gente não aprendeu [...] Que ele aprendesse coisas que fosse importante pra ele. Coisas que a gente não sabe e trazer para comunidade o que ele aprendeu lá fora. Assim que*

*terminar voltar a trabalhar na comunidade para ajudar seu povo, que hoje o estudo que vale, eu quero o melhor para meu filho e todos que estudam lá fora” (P5).*

É importante observar que a escola, que inicialmente foi um instrumento de integração do indígena na sociedade brasileira e buscava apagar a cultura indígena, passa agora a ter outro papel, conforme os entrevistados: ser o elemento de ligação com a cultura não indígena, permitindo aos indígenas conhecimentos fundamentais para uma vivência intercultural.

Conforme Gomes e Gomes:

Inicialmente, os próprios povos indígenas desconsideravam a ideia de possuir esse tipo de educação, possuindo desconfiança e repulsa a partir da visão de que esta seria um modo de aculturação. Porém, diante das necessidades atuais, houve a percepção de que a educação escolar poderia ser uma forma de manter e transmitir a cultura, além de conquistar a cidadania e os direitos, fortalecendo a identidade indígena (GOMES e GOMES, 2013, p.18701).

Com a proximidade da sociedade não indígena, os Rikbaktsa tiveram seus territórios tradicionais reduzidos, sendo que esse contato trouxe mudanças profundas em sua cultura e em sua subsistência. De forma semelhante,

os povos Timbira, do Piauí e do Maranhão, tiveram o mesmo problema:

Ao serem distanciados dos seus espaços e dos seus recursos naturais com os quais tradicionalmente se relacionavam e dialogavam, ora para alimentarem os seus corpos, ora os seus espíritos, estes foram obrigados a ressignificar muitas de suas referências culturais, criando novas agências para manter as suas identidades étnicas, mesmo que reatualizadas, diante das novas relações com alteridades não indígenas em um processo de territorialização (APOLINÁRIO, 2013, p. 253).

Como se vê, o processo de contato com a cultura não indígena modificou profundamente o modo de vida dos povos indígenas em geral. Outrora autossuficientes, que produziam tudo o que precisavam com recursos da natureza, agora são atraídos para adquirirem novos produtos e ferramentas industrializadas. Surge, então, a necessidade de adquirir dinheiro para a aquisição destes bens.

Para alguns pais Rikbaktsa, a profissionalização pelo estudo é um caminho seguro que esses escolhem para seus filhos, com a qual possam ter uma renda financeira para atender suas necessidades e, também,

com novos conhecimentos, melhorar a vida da comunidade.

Pode-se observar estas proposições e as mudanças no processo educativo no decurso do tempo, pelo povo Rikbaktsa, na fala de P1: “*Na época da gente, estudava para aprender, não passava de série, mas estudava assim mesmo*” [...]. Seu comentário remonta a uma época onde não haviam escolas nas aldeias e a alfabetização era feita em casa, por algum membro da família que havia estudado no Internato de Utiariti (ARRUDA, 1992).

A Escola-Internato de Utiariti, transformada mais tarde na Missão Jesuítica de Utiariti e que existiu no município de Diamantino, Mato Grosso, entre as décadas de 1930 e 1970, ficava situada em território dos índios Paresi. Utiariti é o nome de uma cachoeira no Rio Papagaio, lugar sagrado para a nação Paresi. Atualmente, essa localidade situa-se no município de Sapezal-MT. Segundo Oliveira (2013), a Missão Jesuítica abrangeu um grande número de grupos indígenas durante a expansão das fronteiras ao norte do estado do Mato Grosso. Foram envolvidos os povos Paresi, Rikbaktsa, Nambikwara, Irantxe, Apiaká, Kayabi e Cinta-

Larga. Esses grupos indígenas pertenciam a uma mesma região, do antigo município de Diamantino, palco de lutas entre indígenas e seringueiros, quando da redescoberta e reativação dos seringais matogrossenses, após a Segunda Guerra Mundial.

Segundo Martins (2018), Utiariti teve grande importância para o povo Rikbakta visto que se trata do local onde ocorreram os primeiros contatos desse povo com uma estrutura de ensino não indígena. Até então, esse tipo de educação era algo desconhecido pelo referido povo. Quando a entrevistada diz que “estudava para aprender”, compreendemos que estava se referindo a aprender conteúdos escolares, como ler e escrever, algo desconhecido desse povo até o contato com a sociedade não indígena. Assim, é visível nesta fala a importância atribuída à alfabetização.

Outro aspecto relatado nas entrevistas em relação à importância da educação escolar refere-se à compreensão dos avanços da atualidade: *“Ai! Hoje a escola para a gente é de grande importância!! De uns anos atrás, de lá para cá, veio um avanço muito grande para a gente. A gente precisa estudar para ter conhecimento!” (P4).*

P5 também concorda sobre a importância da escola na atualização dos conhecimentos tecnológicos destacando que gostaria de suas filhas “[...] *que elas estudassem, aprendesse coisas que vêm vindo que hoje a tecnologia está muito avançada...*”. A entrevistada compreende que a educação escolar amplia o conhecimento de mundo das pessoas: *“Para mim a escola é importante por causa que a gente aprende... assim, monte de coisas que a gente não sabe, então a escola faz a gente ter o conhecimento que a gente não tem dentro de casa; então ela ajuda a gente saber assim, das coisas que vem acontecendo, que muitas vezes a gente não sabe. Isso é importante pra gente!”*.

Nesse sentido, Costa (2010), destacando as tecnologias da comunicação, elucida sobre a presença e influência dessas tecnologias na vida dos povos indígenas:

A proximidade das comunidades indígenas aos centros urbanos faz com que os índios acessem os instrumentos disponíveis das tecnologias de informação e comunicação, trazendo esses recursos e os incluindo no seu dia a dia e nas suas relações de sociabilidade. Essas mídias são adaptadas não levando em conta o fazer dessa comunidade, ou seja, a formação do povo. Muitas crianças e jovens são expostas

desde cedo à televisão e à internet, o que pode ser considerado natural para quem vive nas fronteiras culturais (COSTA, 2010, p. 01).

Os avanços tecnológicos têm ocorrido muito rapidamente nos últimos anos, e as novas tecnologias estão cada dia mais presentes na vida de todas as pessoas, mesmo para aquelas que não gostam muito de utilizá-las. Algumas pessoas, por exemplo, não se importam de não acompanhar as últimas tendências e atualizações de celulares modernos, mas preferem um aparelho simples que faça apenas ligações. Mesmo assim, muitas acabam sendo obrigadas a se inserirem nas mudanças tecnológicas, como por exemplo, saber utilizar um caixa eletrônico, usar cartão etc. Os povos indígenas que convivem com a sociedade não indígena também necessitam aprender a utilizar essas novas tecnologias, já presentes em muitas aldeias, que inclusive possuem computadores e acesso à internet wi-fi.

Segundo Rezende (2010), a internet inclusive aparece como um dos principais interesses da população indígena, devido à existência de pontos de internet em escolas, organizações comunitárias e associações presentes em aldeias indígenas. O autor relata que a

tecnologia vem despertando interesse das comunidades indígenas devido aos recursos trazidos pelo ambiente web. Muitas aldeias já utilizam aparatos tecnológicos em seu dia a dia e se beneficiam na medida em que essas novas formas de interação auxiliam na disseminação de seus costumes e conhecimentos.

O acesso à tecnologia da informação traz reflexões sobre a distância e o tempo, que tendem a se modificar com o uso dos recursos tecnológicos. No entanto, ao invés de provocar a homogeneização das culturas, essa dinâmica auxilia a manutenção de identidades culturais e linguísticas, dando visibilidade a questões locais e fazendo com que os povos não queiram modos uniformizantes para sua concepção, mas sim, apresentar sua cultura em âmbito global (MENDONÇA, 2015).

Costa (2011) elucida que o contato tecnológico, uma vez realizado, estabelece irreversível ordem para as sociedades indígenas. Se antes as gerações mais velhas não dominavam o português, hoje o que se observa é o fato de as crianças indígenas falarem apenas a língua portuguesa, situação evidenciada também com os Rikbaktsa, por Oliveira e Cardoso (2013). É neste sentido que a utilização de recursos digitais pode garantir que os

jovens indígenas tenham um maior acesso à cultura tradicional de seu povo e, em especial, aprendam a língua nativa que ainda está presente em muitas aldeias de sua região.

Assim como a crescente tecnologia, outros avanços e mudanças ocorrem na sociedade. Algumas etnias nacionais têm se preocupado em garantir o futuro de seus filhos, de modo que consigam acompanhar as várias mudanças sociais que vão acontecendo. A expectativa otimista, é que a educação escolar seja importante também neste aspecto futuro da vida dos Rikbaktsa, pois percebe-se que os pais têm a preocupação com o futuro de seus filhos. Isto fica evidente em muitas falas dos pais Rikbaktsa:

*“Porque no futuro ele precisa desse estudo” (P1).*

*“Eu escolhi lá porque pensando no futuro melhorias para os meus filhos [...]” (P4).*

*“[...] aprender muitas coisas que no futuro elas possam ser um líder” (P5).*

*“Eu acho importante, assim, porque a gente estuda para depois servir para o futuro da gente, lá na frente. [...] Gostaria que meus filhos aprendessem,*

*estudar mesmo, para eles ter o futuro deles. Eu falo: vocês têm que estudar, aproveita para estudar porque vocês ainda estão tudo pequenos” (P6).*

Nesses excertos constatamos não só a preocupação individual dos pais quanto ao futuro dos filhos, mas também uma preocupação com o desenvolvimento da comunidade. Nesse sentido, a narrativa dos pesquisados corrobora novamente com a pesquisa de Angelin (2015), que retratou um desejo de contribuir e deixar um legado para as comunidades a partir dos conhecimentos adquiridos no Ensino Superior. A autora relata que no lugar de uma orientação ao mercado, como é observado em estudantes típicos, registrou-se uma orientação ao desenvolvimento interno da comunidade. Alguns possuíam maiores informações sobre as possibilidades de atuação profissional após a conclusão do curso, mas novamente priorizando os seus papéis familiares e comunitários (ANGELIN, 2015).

A entrevistada P1 também considera a instituição escolar como um instrumento que facilita a vida, na busca de conquistas importantes: *“(a escola) é importante assim, pra mim, no estudo, porque muitas vezes nós precisamos do estudo [...] pra gente ter mais assim...*

*facilidade nas coisas que a gente quer... que a gente assim, pode conseguir [...]”.*

Nessa e em outras falas constatamos a instrumentalização da educação escolar pelos Rikbaktsa (MELIÀ, 1979), que utilizam os conhecimentos escolares nas relações com a sociedade não indígena, mas também para formar lideranças e auxiliar a comunidade.

Nas entrevistas, verificamos que os pais esperam da escola um ensino que não apenas contribua no cotidiano dos filhos, mas também, numa perspectiva futura. Os pais confiam nos agentes da escola, esperando o melhor para os filhos. Tendo em vista que os estudos e a escola são percebidos com tanta importância, busca-se na próxima categoria compreender quais motivos levam os pais a matricular seus filhos na escola não indígena, depositando tanta confiança.

## **A ESCOLA NÃO INDÍGENA LIGANDO ALDEIA À CIDADE**

Nessa categoria busca-se analisar os motivos que levam os pais Rikbaktsa a matricularem seus filhos na escola Vinícius de Moraes. Evidenciam-se alguns

motivos em comum, como valorização da escola não indígena referente ao ensino ali desenvolvido.

Três pais entrevistados acreditam que a escola indígena, existente na aldeia, tem uma educação mais focada na cultura, e apesar de valorizarem isso, acham que na escola deveriam trabalhar de forma mais abrangente os conhecimentos não indígenas. Ao que tudo indica, então, espera-se da escola que seja o elo entre os “dois mundos”: a sociedade indígena e a não indígena.

A entrevistada P1 relata acreditar que a escola não indígena trabalha de forma mais eficiente os conteúdos “de fora da aldeia”: *“Esse aí (filho), eu matriculei ele lá porque eu achei mais fácil ele aprender lá do que estudando aqui. Ter mais conhecimento, assim... que pessoa de fora traz mais conhecimento pra aldeia”*.

Na fala de P2, contatamos também essa ideia: *“Aqui também (na aldeia), muitas vezes, em um dia dava aula bem, outro dia não. É muito fraco. Aí eu pensei: vou colocar ele lá. [...] ele vai ter a aprendizagem mais bem, daí foi que eu coloquei”*.

O entrevistado P3 corrobora com a mesma opinião:

*“Então, eu procurei lá porque é... são aulas que para a gente como indígena... [...] porque hoje, para eles fazer prova fora da aldeia, facilita mais pra ele, porque o conhecimento já é mais.[...] eles estudando lá fora facilita mais o conhecimento deles lá que até não encontra tanta dificuldade que nem estuda aqui.[...] O que eu mais gosto da escola é sobre as matérias que aqui só é meio básico lá a gente acha que é melhor, é mais...”*

O aprofundamento nos estudos relatado nas falas do país Rikbaktsa também foi constatado como um principais motivos da busca pela escola não indígena por outros autores. Segundo Both (2006), os Paresi procuram as escolas da cidade para darem continuidade aos estudos iniciados em suas aldeias de origem em busca de saberes necessários ao convívio intercultural, a um melhor entendimento do “mundo dos brancos” e a uma capacitação para uma profissão ou ao atendimento dos serviços nas aldeias. Percebemos uma semelhança nos resultados encontrados por Both com os encontrados no presente trabalho.

De acordo com dois pais entrevistados, o excesso de faltas dos professores e de dias sem aulas que ocorrem nas escolas indígenas foi um dos principais

motivos relatados para a escolha da escola Vinícius de Moraes, como se pode contatar nas falas a seguir.

P2 relata que o excesso de faltas dos professores nas escolas indígenas é prejudicial e acredita que isso interfere no aprendizado: *“Eu matriculei ele, para aprender mais rápido, né; que porque os professores daqui têm muita falta, vai mais para a cidade do que dá aula. Isso... Quanto a meus filhos, aí também foi uma dificuldade para eles.”* Ela destaca o progresso escolar alcançado pelos filhos na escola Vinícius de Moraes: *“[...] Eu tô gostando que eles estão aprendendo ler, escrever. Quando eles vê, eles pega. O professor passa trabalho para eles fazerem, eu tô gostando” (P2).*

Um fato relevante sobre a questão das faltas foi observado em outro momento da pesquisa. O professor da escola Vinícius de Moraes relatou que há muitos problemas com o excesso de faltas dos estudantes Rikbaktsa, o que prejudica o desempenho desses. Essa informação foi confirmada com a análise nos históricos escolares desses estudantes, pois os alunos que tiveram rendimento abaixo do esperado foram os que mais faltaram. Segundo o professor, os pais Rikbaktsa não obrigam os filhos a irem para a escola: se não quiserem

ir, eles faltam e a escola tem que procurar meios para convencê-los a não faltarem.

A questão das ausências dos professores Rikbaktsa das escolas das aldeias, e dos estudantes Rikbaktsa na escola Vinícius de Moraes apontada anteriormente, pode ser explicada por Martins (2018). Assim, as faltas dos professores e estudantes podem estar relacionadas com outras atividades, importantes para sua comunidade, mas desconsideradas pelo sistema de ensino. Segundo o autor:

O Ministério da Educação, através da Seduc, exige que seja cumprida uma carga horária de 800 horas anuais, as quais devem ser distribuídas ao longo de 200 dias letivos. No entanto, essa proposta costuma encontrar resistência junto às comunidades indígenas, pelo fato dela não levar em conta as necessidades e especificidades de cada povo. Há períodos, por exemplo, em que os professores e alunos daquelas escolas precisam se ausentar para participarem de atividades ligadas à sua cultura, tais como: pesca, caça, plantio de roça, festas tradicionais, ritos fúnebres etc. O problema é que, depois, aqueles profissionais não conseguem lançar seus diários no “sistema eletrônico” implantado pela Seduc, pois o mesmo não permite que as aulas sejam registradas em datas diferentes daquelas

previstas pelo calendário escolar (MARTINS, 2018, p. 73).

P5 também concorda com o excesso de dias sem aula, que para ele também é devido à ausência de professores na escola indígena, e ainda destaca a importância da educação não indígena:

*“O que eu mais gosto é assim... os alunos estudam mesmo direto, é difícil professor estar parado, então os alunos se desenvolvem bastante; aqui também eles desenvolvem, mas a escola é muito assim... não assim... parado, mas ela segue a cultura e muitas vezes atrapalha o conhecimento e o desenvolvimento dos alunos aprenderem, principalmente da cultura não indígena, que hoje é bastante avançada, quanto nós indígenas têm direitos iguais. É isso!”*

Em outra fala, a entrevistada reforça sua opinião:

*“[...] eu coloquei ele lá porque a escola lá (Escola Vinícius de Moraes) é diferenciada. [...] nós sabemos que a escola indígena é diferenciada e voltada à cultura indígena. Isso é importante para cada um de nós, mas eu coloquei ele lá, que é porque lá é um pouco, assim... diferente. Aqui a escola indígena é mais feriado, ensina a questão da demarcação da terra indígena. Lá em*

*Fontanillas (na escola) é diferente e nem por isso a gente deixa a cultura de lado”.*

Evidencia-se que a entrevistada considera ser muito importante aprender também a cultura não indígena e, para esse fim, ela acredita que a escola não indígena é interessante neste sentido. A valorização da educação escolar não indígena pela entrevistada P5 também fica explícita numa fala em que esta, apesar de não gostar de uma disciplina escolar, reconhece sua importância para a vida na sociedade não indígena:

*“A única coisa que eu não gosto é de Matemática, nunca fui muito chegada em Matemática, mas meu pai sempre falava que Matemática é importante. Tem pra estudar porque um dia você vai sair, assim, lá fora (da aldeia) sozinha e vai ter que aprender fazer conta sozinha! Sempre ele falava isso pra mim quando chegava da escola: - tem tarefa vai fazer e matemática você faz dia a dia, mas você vai ter que aprender fazer conta porque uma hora vai precisar”.*

Percebe-se nessa fala, que mesmo alguns conteúdos mais abstratos da cultura não indígena, como os de matemática, são considerados importantes pela entrevistada, talvez pela necessidade em se calcular o

dinheiro das compras e vendas na cidade, como destaca o padre Bartolomeu Melià, ao comentar sobre a educação indígena missionária: “Grande importância se dá à Matemática, em vistas a saber fazer contas, que poderão servir para o índio não ser enganado no salário ou nos negócios” (MELIÀ, 1979, p. 45).

Nessa perspectiva, Both (2006, p. 66) nos elucida que:

A escola para o estudante índio torna-se uma realidade no dia a dia, um assunto novo, uma experiência desafiadora, lugar onde se formula e se reformulam sentidos, transformando valores de toda uma etnia milenar, pela introdução de novas e diferentes concepções pedagógicas. A escola na vida do estudante índio tem um papel político, ela em si é um local de contradições e de aprendizagens. Nela atuam forças que podem ser mobilizadas para alterar dentro das limitações da escola, dar contribuição à mudança. Por outro lado, a escola urbana não atende apenas aos filhos das classes dominantes, mas a um conjunto de indivíduos de diferentes classes, empenhados na busca do saber.

Além dos motivos citados, a entrevistada (P5) também relata respeitar a vontade do filho em estudar na escola não indígena:

*“Eu matriculei ele lá na escola de Fontanillas porque eu queria e ele queria também... além de ter escola aqui na aldeia ele preferiu, assim, estudar em Fontanillas. Então, como ele queria estudar lá eu fiz, assim... a vontade dele, porque, às vezes, se eu colocasse ele em uma escola que ele não queria, ele iria faltar e muitas vezes ele iria falar que eu coloquei ele em uma escola que ele não queria. Por isso coloquei ele lá” (P5).*

Apesar de gostar muito da escola não indígena, a entrevistada P5 sugere que também fosse trabalhada a cultura indígena nessa escola: *“Não, é assim... eu gostaria que, como eles tão indo, está indo bem... aprendesse, assim, também a questão da cultura, porque como a gente sabe, tudo, primeiro de tudo, aprender em casa o que é cultura, mas a escola também tem que ajudar na questão da cultura”.*

Na verdade, o que a mãe sugere já está garantido na legislação, no artigo 26-A da Lei nº 9.394 da LDB que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas brasileiras de ensino fundamental e médio (BRASIL, 1996).

Entretanto, esse direito muitas vezes não é

efetivado, como evidenciam os trabalhos de Both (2006), Freire (2006), Oliveira e Carvalho (2013), Rezende (2009), Santos e Secchi (2013), M. G. Silva (2013) e Souza (2008), onde esses autores destacam a formação monocultural das escolas urbanas que, mesmo trabalhando com alunos indígenas, ignoram a cultura indígena em suas práticas pedagógicas.

Outro motivo sobre a escolha da escola foi a proximidade com o local em que mora:

*“Eu matriculei porque para mim ficava mais fácil, era só atravessar que era mais perto a Fontanillas do que lá na Primavera, que era mais longe. Como eles eram pequenos, eu tinha medo deles atravessar sozinho porque o pai deles estudava e dava aula lá no Barranco (Aldeia Barranco Vermelho), a doze quilômetros. Eu ficava aqui sozinha, era só mato eu tinha medo de acontecer alguma coisa, por isso eu coloquei eles lá” (P6).*

A vaga na escola pública mais próxima da residência da criança é garantida pelo inciso X do Art. 4º da LDB e pelo inciso V do art. 53 do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). No entanto, apesar desse direito garantido na legislação, no passado,

os pais Rikbaktsa tiveram que entrar na justiça para matricularem seus filhos. O professor que colaborou com a pesquisa comentou que, há alguns anos atrás, os indígenas foram proibidos pela secretaria de educação a se matricular na escola. Os pais tiveram que entrar com uma ação do ministério público para conseguir a matrícula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo teve como objetivo compreender o motivo de porque alguns Rikbaktsa optam pela escola fora da aldeia para estudar, mesmo tendo a disposição escolas na aldeia. Percebe-se que os Rikbaktsa não só almejam um bom futuro para seus filhos, mas relacionam isso à educação escolar e desejam a valorização de sua cultura, bem como o anseio por seus direitos, que de certa maneira, desprezam a exclusão ou a falta de oportunidade de sentir-se pertencentes também a uma sociedade nacional que não exclua os povos indígenas, seus conhecimentos, sua cultura, mas respeite-as e integre-as também nas escolas não indígenas.

Ao que tudo indica na pesquisa realizada, os pais são desejosos de uma educação que contribua para a

vida de seus filhos e para o futuro deles. As respostas sugerem que há confiança por parte dos pais Rikbaktsa para com a escola rural investigada e acreditam que a escola é o local apropriado para se estudar e, portanto, é nela que se aprendem coisas novas e se atualiza frente aos avanços tecnológicos.

Podem-se concluir alguns aspectos, como por exemplo, que os pais dos alunos compreendem que a escola rural não indígena ajuda o jovem Rikbaktsa a entender a sociedade não indígena e os prepara para uma profissão. Talvez a inserção numa escola fora da aldeia possibilite uma integração com não indígenas, de modo que aprove o conhecimento da cultura dos não indígenas para valorizar sua própria cultura, bem como vencer algumas das dificuldades de interação. Também como forma de adquirir conhecimentos na tentativa de igualar os direitos indígenas, além de concorrer em condições de igualdade nas oportunidades de conquistar um emprego.

Outra descoberta é que pelos relatos dos pais dos alunos indígenas, estes alegam que na aldeia os professores faltam muito, sendo um dos motivos pelos quais os filhos estudam na escola Rural do distrito de

Fontanillas. Por outro lado, constatou-se na pesquisa que na escola Rural uma grande parte dos alunos indígenas são faltosos. A coincidência dessas faltas, tanto dos professores Rikbaktsa nas aldeias quanto dos estudantes Rikbaktsa na Escola Vinícius de Moraes, pode estar relacionada com atividades ligadas à sua cultura. Estudos futuros podem elucidar melhor essa questão.

Esta pesquisa, acima de tudo, mostra como as relações entre indígenas e não indígenas não se constitui apenas por perdas, mas por ganhos também, numa troca que permite que todos tenham benefícios: pais Rikbaktsa, estudantes (indígenas e não indígenas), professores, escola; enfim, na conquista sem igual de compreender o “outro”, sobretudo nos aspectos que concernem à educação.

## REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. Povos Timbira: territorialização e a construção de práticas políticas nos cenários coloniais. **Revista de História**, São Paulo, n. 168, p. 244-270, 2013.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. **Os Rikbaktsa**: mudança e tradição. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1992.

\_\_\_\_\_. Rikbaktsa, os canoieiros do Rio Juruena. **Margem**, São Paulo, n. 17, p. 99-102, jun. 2003.

ATHILA, Adriana Romano. **Arriscando corpos:** permeabilidade, alteridade e as formas de socialidade entre os Rikbaktsa (Macro-Jê) do sudoeste amazônico. Tese (Doutorado em Antropologia) IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ANGELIN, Ana Paula. **A construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul:** um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado - UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BLUSTEIN, David L.; SCHULTHEISS, Donna. E. Palladino Schultheiss; FLUM, Hanoch. Toward a relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. **Journal of Vocational Behavior**, v. 64, n. 3, pp. 423–440, 2004.

BOTH, Sérgio José. **Da aldeia à cidade:** estudantes indígenas em escolas urbanas. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

COSTA, Alda Cristina. A comunidade indígena e o mundo tecnológico: reflexões sobre os impactos das mídias sociais na vida dos Aikewára. In: **3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Redes sociais e aprendizagem.** Anais... Recife, p. 01-14, 2010.

DORNSTAUDER, João Evangelista. **Como pacifiquei os**

**Rikbaktsa**. Pesquisas, História, nº 17. São Leopoldo: Instituto Anchietano de Pesquisas, 1975.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FRANÇA, Cecília de Campos; REIS, Vanilda. Rikbaktsa: Uma história sob duas perspectivas. **Revista Moinhos**, Tangará da Serra-MT, v. I, n. 01, p. 01-20, 2012.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança Indígena na escola urbana**: um desafio intercultural. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

GOMES, Gabriela Camacho; GOMES, Natália Camacho. A importância da educação escolar no processo de valorização da identidade indígena. In: **XI Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**. Anais... PUC Paraná, Curitiba, p.18699- 18713, 2013.

GOTTFREDSON, Linda S. Gottfredson's theory of circumscription and compromise and self-creation. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), **Career choice and development** (4th ed., pp. 85-148). San Francisco: Jossey Bass, 2002.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana; CHAMUSCA, Adelaide. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília, abril de 2007.

MARTINS, Anderson. **Interpretação dos significados atribuídos à instituição escolar pelo povo Rikbaktsa**.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2018.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade. **Cordis**. História: Cidade, Esporte e Lazer, São Paulo, n. 14, p. 118-136, jan./jun. 2015.

OLIVEIRA, Aline Martins de. Práticas Educacionais e Protagonismo em Escolas Indígenas. **XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE**, 2013, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Anais...Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, Mileide Terres de; CARVALHO, Valéria Faria Cardoso. Currículo crítico multicultural: a valorização do “diferente”. **Grau Zero**: Revista de Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas. Vol. 1, n. 1, jan./jun., p. 96-105, 2013.

REZENDE, Gerson Carlos. **A relação entre indígenas e não indígenas na zona urbana**: fronteira cultural. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RIKBAK TSA, povo. **Plano de gestão territorial da Terra Indígena do Escondido**. Mato Grosso: Projeto Cotriguaçu Sempre Verde, 2014. Disponível em:< <http://www.fundovale.org/wp>

content/uploads/2016/04/ICV\_Plano\_Gestao\_Territorial\_TI\_Escondido\_peq.pdf>. Acesso em: 28 de mar. de 2019.

SANTOS, Vanubia Sampaio dos; SECCHI, Darci. Estudantes indígenas em escolas urbanas de Rondônia: Da omissão das políticas públicas à omissão do pertencimento étnico. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 52-75, jan./jun. 2013.

SILVA, Márcio F. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, p. 38-53, 1994.

SILVA, Marcela Guarizo da. **Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: A educação na perspectiva intercultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFGD, Dourados, 2013.

SOUZA, Hellen Cristina de. Entre a aldeia e a cidade: estudantes indígenas em contextos urbanos no Brasil. In: **26ª. Reunião Brasileira de Antropologia**, 2008, Porto Seguro: Universidade Federal da Bahia. Anais... Porto Seguro, 2008. 1 CD.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

# **SPARITSA: O ENCANTADO AMAZÔNICO NAS POÉTICAS DA VOZ RIKBAK TSA**

**Vanilda dos Reis  
Walnice Aparecida Matos Vilalva**

## **INTRODUÇÃO**

A Literatura na região Noroeste de Mato Grosso, se faz em sua maioria pelas memórias e vozes de moradores da região, principalmente daqueles com faixa etária mais avançada, que conservam o gosto e o hábito de contar experiências vividas ou conhecidas. Essas vozes que compõem a Literatura Regional são marcadas por características específicas de cada narrador ou do grupo ao qual ele pertence, formando um belo caleidoscópio composto por biografias, sagas de famílias, relatos de testemunho, causos, mitos, lendas, poesias, cantos, cantigas, provérbios, entre outros.

Deste modo, as poéticas da voz, que são a gênese de inúmeras manifestações literárias, acabam por construir uma identidade literária na região e nos levou, durante os anos de 2016 a 2018, a realizar uma pesquisa, que resultou em dissertação, elaborada a partir dezesseis

horas de gravação com narradores anciãos da comunidade indígena Rikbaktsa, imemorialmente habitantes do vale do Juruena e seus afluentes. Parte das narrativas foram divulgadas na dissertação intitulada: *Os guardiões do vale do Juruena: Rikbaktsa*; e as demais, foram arquivadas no acervo pessoal da pesquisadora, com autorização da comunidade.

Como primeiros habitantes da região, os Rikbaktsa possuem uma cultura rica em complexidade e mesmo após as inúmeras violações sofridas pela invasão e convivência com os não indígenas (desde a década de 1950), muitos aspectos de sua cultura permanecem fortes. A identidade Rikbaktsa foi construída a partir de crenças, regras e organização política específicas, que a difere dos demais povos da região e do Brasil. Observados em seus aspectos mais notáveis, este modo de viver se completa em uma explosão de cores, formas, texturas, ritmos e sabores, no fazer diário do artesanato, da culinária tradicional, da canção cantada em língua Macro-Jê, enquanto lavra a roça ou embala a criança no singrado da rede de dormir.

Os narradores Rikbaktsa costumam dividir suas narrativas em dois grandes grupos: sendo as histórias de

antigamente e as de hoje. Estas, são as que apresentam autoria individual, possui moldura histórica, cujos temas variam entre autobiografias, biografias, relatos de testemunho, a chegada dos não indígenas, a luta pela demarcação de terras, a condição de indígena na sociedade, entre outros. Já as histórias de antigamente costumam ser narrativas carregadas de ancestralidade, oriundas da oralidade performática, mítica, lendária, com traços de autoria coletiva e narram os primórdios, o ato criador, a existência humana ou de animais, vegetais, até mesmo das pedras que se amontoam às margens dos rios.

Com a chegada dos não indígenas, as narrativas ancestrais se amalgamam com as oriundas do Cristianismo, fazendo com que, na atualidade, poucos membros dominem a tradição. Durante a gravação, houve um esforço, por parte da pesquisadora, por registros de um terceiro grupo de narrativas, que permitisse entrever como eram as suas crenças e quem eram seus encantados, antes da chegada do não indígena. Concluiu-se que o proselitismo gerou um quase apagamento destes traços, dando origem a um discurso religioso inculcado até mesmo em alguns anciãos considerados guardiões dos costumes tradicionais.

A narrativa apresentada neste estudo foi a única possível no *corpus* composto por 16 horas de gravação, com cinco narradores em idade acima de sessenta anos e apenas um, com um pouco mais de quarenta. Este, fazia parte da organização do evento, dando suporte como piloto de barco. No entanto a atração pelo “dizer” e pelo “significar” o levou a acionar a memória em uma tarde de julho do ano de 2017, permitindo-nos conhecer o *Sparitsa*<sup>28</sup>, um dos encantados da etnia, que ainda sobrevive em meio aos discursos religiosos inculcados no presente.

## **SPARITSA: O ENCANTADO AMAZÔNICO NAS POÉTICAS DA VOZ RIKBAK TSA**

As duas principais funções da linguagem são “**indicar** e **representar** um ser ou um acontecimento” e isso envolve o “querer dizer” e o “significar” (Grifo meu -

---

<sup>28</sup> O *Sparitsa* é também conhecido, entre os Rikbaktsa, como “bicho”, “espírito” ou “espírito”, como pode-se constatar ao longo da narrativa.

JOLLES, 1976, p.46). A partir dessas duas intenções, o narrador organiza uma disposição mental e a transforma em gestos verbais e corporais que se cristalizam e que assumem uma configuração em um determinado tempo e espaço. A palavra proferida passa a ser necessariamente de circunstância, de realização única, haja vista que o ato enunciativo não se repetirá da mesma maneira, mesmo que o narrador queira.

Deste modo, é preciso destacar que essa palavra proferida pelo narrador, é poder, pois está carregada de intenção e significado, podendo alcançar dimensões inesperadas, esmaecendo fronteiras, vencendo os séculos. Palavra-poder, como observa Todorov (1980), em *Gêneros do discurso*, porque dela emana experiência do vivido que se materializa pela experiência de narrar, como na narrativa agora apresentada:

O Sparitsa é igual gente, só que ele anda assim molão. Bobão assim. Ele é meio mole. Parece deficiente. Parece que foi feito sem osso, sabe? Depois... o cabelo dele é cumprido e increspado. Eles contam que o cabelo dele bate bem aqui (aponta na altura da cintura). Aí, tem escorpião grudado no cabelo dele. Eles falam que é o piolho dele. Tem escorpião, aranha, lacraia, tucandira... daqueles formigões, né? Eles falam que o colar dele é uma cobra grande enrolada

assim, no pescoço. Já essas cobra pequena, eles falam que é pursêra, que fica enrolada no braço. Ele é tudo cheio de bicho no corpo: cobra, escorpião, carrapato, esses bichos aí. Às vezes num dá nem pra vê a cara dele direito de tanto bicho. E tem mais, as araras fica sempre em volta dele. Quando a senhora tivé andando no mato e vê um bando de arara, tem que ficá esperta, viu? Tem Sparitsa por perto. [...]

Eu tava com uns sete, oito anos e acompanhava meu padrasto, né? Quando nós era pequeno, ele levava pra acompanhá ele, pra cortá estradas. Seringa, né? Ele tinha seringal. Um dia, ele tinha matado um tamanduá e o bicho morreu bem longe. Lá em cima de um morro. Aí, ele falô pra mim: “Ocê fica aí e eu vô lá.” No mato, ocê tem que ficá muito esperto, atento. Talvez aparece o bicho ou qualquer outra coisa. Ocê tem que rodia naquela catana de pau (raízes saliente). Aí, ocê rodia por trás e esconde. Eu vi ele (padrasto) subindo o morro. Ele tinha largado umas três fecha comigo, mais sem o arco, sem nada. Ele me deu também um facão. Facãozinho pequeno e eu fiquei lá olhando ele subi o morro. Dentro do mato, onde tem aquele cerrado a gente vê longe, né? Eu fiquei prestando atenção no meu padrasto e quando eu tirei o zóio dele e olhei do lado, aí vi o bicho. Branco, branco! Eu nunca vi daquele jeito. Da cor desse papel (aponta para a folha do caderno aberto em cima da mesa). Eu fiquei lá

olhando. Ele veio de encontro de mim. Deu um arrepio ne mim. Corri pra trás da catana de um pau e fiquei olhando. Aí ele vinha, vinha, vinha. Acho que ele sentiu meu chêro, aí ele saiu fora da estrada. Eu vi ele passando e eu fui afastando devagarinho de trás da catana do pau e o bicho foi lá pro lado do meu padraсто. Demorô um pôco, daí ele veio e perguntou: “O que que passô ali?” Eu falei: “Oia, eu ví um bicho. Não sei que bicho que é não, mais parecia gente e era muito branco!!!” Ele falô: “Eu escutei um barulho. Passou pra lá, né?” Eu falei: “Foi!” E aí ele falô: “Vamo bora?” Quando nós chegou lá na frente, tinha um rasto igual rasto de criança. Aí meu padraсто falou “É espírito mesmo!” Aí, nós seguimo cortando seringa. Num encontramos nada naquele dia. Nem porco, nem macaco, nem passarinho. Nada!!! É assim quando o espírito passa. Dá azar naquele dia. Eu nunca falei nada pra ninguém. Agora que eu tô contando essa história... depois de tempo e isso aconteceu quando nós morava lá na Aldeia Nova. [...]

O Sparitsa quem viu bem de pertinho foi Vicente lá no Escondido, na época que eles tava abrindo a aldeia, sabe? Lá no Escondido tem demais desse bicho. Na época que o Vicente viu, lá era só mata, mais tinha carreadô de maderêro. A estrada era bem limpa, reta, dava pra ver como daqui lá em Fontanillas (aproximadamente 500 metros). Eles ficaro sem comida no barraco. O arroz tinha acabado, açúcar, óleo,

sal... Eles tava quase sem nada. Aí ele falô pro tal de Maurão: “Vai lá no barraco dos maderêro e vê, se eles tiver lá, dá um jeito de arrumá um arroz pra nós comê, porque nós num pode passá fome. Daí ocê traz café, açúca, óleo, sal, sabão... Si ocê demorá eu vô de encontro.” Aí ele foi, né? Sumiu. Foi láááá no fundão do matão. Ele conseguiu arrumá sabão, meio pacote de café, arroz, açúca, óleo... Mais ele demorô e o Vicente foi atrás. Ele foi até uma certa altura da estrada e num viu ninguém. Ele resolveu voltá. Na hora que ele tava voltando, ele olhô lá na frente e viu que tinha um negócio mexendo. Ele falou: “Uai? Será que é gente ou é algum bicho passando?” O negócio tinha acabado de vará na estrada e tava indo, andando no carreadô. Aí ele falô: “Parente nosso num é, porque é branco.” Aí ele foi andando ligêro atrás dele. O bicho ia lá andando com os braços abertos assim... molão, molão. Vicente tava com um 22, né? Qualquer coisa ele dava um tiro nele. Ele foi andando ligêro. Quando chegô quase perto... como daqui na casa do Gibé (aproximadamente 50 metros), ele parô e ficô olhando e falô sozinho: “Uai... mais isso num é gente não! Será que é o Sparitsa? Ah, mais num é possível!!!” Aí ele andô de novo. Chegô cumo daqui naquela pedra (10 metros aproximadamente), aí ele parô, ficô olhando. Ele olhava o rasto dele e pensava: “Uai... como que o pezinho dele tá virado pra cá e ele tá indo pra lá? Ah! Isso aí num é gente não! Isso é Sparitsa sim!!!” Ele falô que o pezinho dele é carcanhá pra frente e

dedinho pra trás. Dos dois lado. Ele foi olhando um bom pedaço até que o vento bateu de lá pra cá, com aquele cheiro catiguento que o Sparitsa tem. Diz ele que ficô tonto na hora e teve que pará. Depois da tontura, ele ficô meio bobo, sem sabê direito o que fazê. Aí ele foi voltando pra trás. Olhô de novo, aí viu o cabelão dele batendo até aqui (novamente aponta na altura da cintura). Ele reparô melhor e viu que tinha cobra no pescoço, cobra no braço, escorpião no cabelo. O cabelo dele é meio increspado assim. Daí o Sparitsa entrô no mato, saiu fora da estrada e o Vicente falô: “Isso aí é um Sparitsa. Meu Deus do Céu!!!” Ele ficô lá sentado na beira do carreadô uma meia hora. Dava arrepio nele tudinho. Ficô sem corage de nada e falô: “Isso aí é sim o Sparitsa!!! Eu vô embora!” E foi. Cai aqui, levanta ali... todo mole, bobão. Tinha um morro pra ele subi. Ele mesmo falô que ele num conseguia subi o morro. Subia querendo cai pra trás. Daí ele aprumava e andava mais um pôco. Tava igual bêbo de tão fraco. Foi, foi, foi... até que conseguiu subi. Quando ele olhava pra trás assim, dava arrepio nele. Foi, foi, foi... passô na baxadona, passô no porto, atravessô remando a canoa e foi lá pro barraco dele. Num falô nada também. Chegô lá ruim e deitô. A muié dele perguntô: “O que foi?” Ele num falava mais nada. Trancô tudo a garganta dele. Num conversava mais. Ele tava igual gelo e ela falou: “Uai? O que que tá acontecendo cum ocê?” Ele num falava nada, daí ligaro lá pro motorista da saúde pra buscá o Vicente.

Quando ele voltô ao normal, perguntaro pra ele o que que aconteceu, mais ele num falô nada. O povo ali da Cerejêra (aldeia Cerejeira) tinha falado pra ele que num podia contá na hora. Assim, como de hoje pra amanhã, ocê num pode falá nada, né? Tem que deixá passá primeiro. Depois de uns dias ele contô que tinha visto um bicho branco, que era bem molão. Aí o povo confirmô que aquilo era um Sparitsa e que ele ataca só com a catinga dele. Diz que derruba ocê na hora. Aí ocê fica tonto, bobo, né? Num tem como ocê corrê (Joaquim Zikata Rikbakta - Entrevistado).

Os encantados como o *Sparitsa* costumam ser objetos de estudos de diversas áreas, principalmente na antropologia, sociologia, narrativas literárias e folclore na Amazônia. Neste capítulo estaremos situados nas duas últimas áreas, destas aqui destacadas. O termo “encantado” aparece quando se fala de religiosidade popular no Brasil inteiro, porém na Amazônia ganha um sentido específico e abrangente.

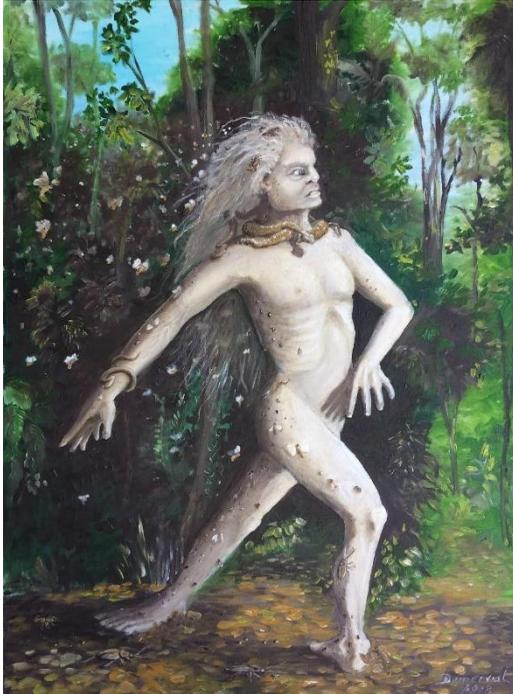
Para Maués (1995), os encantados se manifestam principalmente para pessoas comuns, que sem passar pelo processo de morte material do corpo, têm contato com um mundo espiritual. No entanto, o mundo dos encantados amazônicos é ao mesmo tempo espiritual e natural, pois percorre lugares reais como, os espaços

subaquáticos, cachoeiras, matas, cavernas, entre outros. Terra, flora, fauna e água estão intimamente ligadas às representações das moradas dos encantados. De acordo com este estudioso, esta crença oriunda da cultura do homem amazônico é um dos elementos mais significativos da identidade regional, principalmente onde vivem as comunidades tradicionais. Dito de outro modo, é fora dos grandes centros urbanizados dos estados que compõem a Amazônia, que podemos vislumbrar este traço cultural.

Sendo assim, sobre os encantados, temos a ideia de que são seres espirituais, mas que não devem ser confundidos com os espíritos dos mortos, pois não obedecem a ideia do plano espiritual Cristão, e sim dessas religiões populares. Nessa perspectiva, muitas vezes é necessário que o forasteiro se desloque de seu mundo, para compreender o mundo das pessoas que habitam comunidades tradicionais.

Com base na narrativa apresentada por Joaquim Zikata Rikbaktá, a obra a seguir foi produzida por Demerval Pires Gaspar (2018), artista e estudioso de culturas tradicionais, especialmente para a defesa da dissertação, hoje publicada na página do Programa de

Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade  
do Estado de Mato Grosso - UNEMAT<sup>29</sup>:



**O Sparitsa - acervo particular da pesquisadora**

Durante as pesquisas *in loco* percebeu-se que este  
tipo de narrativa já não é tão comum entre os narradores

---

<sup>29</sup> [http://portal.unemat.br/media/files/PPGEL/Dissertacao\\_final-Vanilda\\_dos\\_Reis.pdf](http://portal.unemat.br/media/files/PPGEL/Dissertacao_final-Vanilda_dos_Reis.pdf)

Rikbaktsa e constituiu-se como um achado em meio às narrativas. Foi em uma tarde de intervalo de um encontro com anciões, na prainha da aldeia União, situada no primeiro dos três territórios reconquistados pelos Rikbaktsa, que “encontramos” o *Sparitsa*.

No ato narrativo, a memória de Joaquim Zikata Rikbakta escolheu narrar uma história que se passou com outro Rikbakta, ou seja, conforma uma apreensão da experiência vivida por uma terceira pessoa, passando a narrar dentro de um segundo nível da enunciação, cuja tessitura narrativa é composta pelo estatuto daquilo que se “ouve” e não mais daquilo que se “viveu”.

Para Hartog (1999), o plano do enunciado é composto por dois níveis, sendo que o primeiro abriga as narrativas cuja existência esteja ligada diretamente ao narrador que “viveu” ou “viu” o fato narrado, enquanto o segundo nível abriga as que estejam relacionadas a uma terceira pessoa, cuja atuação do narrador se limita ao fato de ter ouvido o acontecimento narrado.

Este nível também é balizado pelas marcas do narrador, que recorre à autópsia para dar veracidade ao ser ou acontecimento narrado, porém essas marcas passam para o segundo plano que é o do “eu ouvi”.

Embora haja inferioridade do “acontecimento ouvido” em relação ao “acontecimento vivido”, este não tira do narrador a autorização ou credibilidade. Quando o “eu vi” já não é mais possível, é o ouvido que passa a ser convocado, ganhando credibilidade e poder, embora o narrador engaje-se menos, mantendo-se a certa distância da sua própria narrativa, deixando mais espaço para o ouvinte modular sua crença sobre aquilo que ouviu (HARTOG, 1999).

Na narrativa de Joaquim Zikata Rikbakta, concebida pelas características do assombro, ele afirma ter ouvido a experiência da própria personagem que a viveu: “O *Sparitsa* quem viu bem de pertinho foi Vicente lá no Escondido na época que eles tava abrindo a aldeia, sabe? [...] (ZIKATA RIKBAKTA, 2017)”.

Nas palavras do narrador, é na Terra Indígena Escondido que o encantado pode ser encontrado com mais facilidade: “[...] Lá no Escondido tem demais desse bicho [...] (ZIKATA RIKBAKTA, 2017)”. Dos três territórios pertencentes ao povo Rikbaktsa, o Escondido é o maior em extensão e o menor em população. Deste modo, aqueles que se aventuram pela terra despovoada ficam expostos às forças e mistérios da natureza, cheia de

surpresas e riscos, transformando a aventura em ato agonístico quando Vicente começa a perceber que está diante do *Sparitsa*:

“Uai... mais isso num é gente não! Será que é o Sparitsa? Ah, mais num é possível!!!” Aí ele andô de novo. Chegô cumo daqui naquela pedra (10 metros aproximadamente), aí ele parô, ficô olhando. Ele olhava o rasto dele e pensava: “Uai... como que o pezinho dele tá virado pra cá e ele tá indo pra lá? Ah! Isso aí num é gente não! Isso é Sparitsa sim!!!” Ele falô que o pezinho dele é carcanhá pra frente e dedinho pra trás. Dos dois lados. Ele foi olhando um bom pedaço até que o vento bateu de lá pra cá, com aquele cheiro catinguento que o Sparitsa tem. Diz ele que ficô tonto na hora e teve que pará. Depois da tontura, ele ficô meio bobo, sem sabê direito o que fazê. Aí ele foi voltando pra trás. Olhô de novo, aí viu o cabelão dele batendo até aqui (novamente aponta na altura da cintura). Ele reparô melhor e viu que tinha cobra no pescoço, cobra no braço, escorpião no cabelo. O cabelo dele é meio increspado assim. Daí o Sparitsa entrô no mato, saiu fora da estrada e o Vicente falô: “Isso aí é um Sparitsa. Meu Deus do céu!!!” (Grifo meu - ZIKATA RIKBAKTA, 2017).

Ao se ver sozinho na floresta e com o encantado logo à sua frente, o ato agonístico vivido por Vicente

chega ao ápice e o conduz a invocar uma religião que não é a sua por tradição. Este traço coloca em evidência as marcas da transculturação ou mesmo do proselitismo religioso na etnia, que passou a conviver com missões religiosas a partir da década de 1950.

Para Treviño (2013), o assombro é algo comum na trajetória humana e cada época traz em si motivos suficientes para assombrar, pois o homem primitivo assombrava-se com o fogo; o medieval com a pólvora; o da renascença com a bússola; o da modernidade com a penicilina, eletricidade, cinema, etc. Na sucessão dos séculos, foi a genialidade do homem o elemento que assustou o próprio homem. O espírito se comove ante ao desconhecido, inesperado, inusitado ao ponto que, sem o assombro, não se chega à parte alguma.

Deste modo, é a partir do inusitado, do inesperado e do insólito que o ser humano revela capacidades inimagináveis, inclusive as verbais; pois o narrador ao dar forma ao assombro, emprega a linguagem de maneira original, extraordinária, empregando o suspense, entre outras técnicas características deste tipo de narrativa. Assim, o indivíduo estando admirado com o que testemunha ou vive, acaba elaborando fábulas, lendas e

narrativas diversas, como no caso da narrativa de Joaquim Zikata Rikbakta.

A disposição mental do narrador aciona a memória, fazendo contornos demorados e aguçando a curiosidade da ouvinte, naquela tarde quente na prainha da aldeia União, enquanto ele aproveitava a tarde de folga para lavar as suas roupas. Ao passo que enxaguava as peças, mergulhava também seu corpo no rio para se refrescar, enquanto a ouvinte, sem tirar os olhos e com o gravador na mão, quarava ao sol forte de julho, sentada em uma das pontas da tábua grande que servia como batedor de roupas.

Para Benjamin (1987), o narrador figura-se entre os mestres e sábios que compartilham, intercambiam tanto as histórias quanto o ato narrativo, cujo cerne é composto por um acervo de experiências próprias ou alheias que se acumulam ao longo da vida. Assim, quanto mais idade tiver o narrador, maior é a possibilidade de seu acervo e seu ofício se destacarem frente aos demais. A experiência demonstrada por Joaquim, ao introduzir a narrativa de forma branda, aguçando a curiosidade da ouvinte nos dois primeiros atos narrativos, é uma exemplificação do conceito de “mestre” e “sábio”

supracitado por Benjamin.

De acordo com o mesmo autor, na arte literária são considerados grandes narradores, aqueles que se movem com facilidade, tanto para cima como para baixo, nos degraus da experiência (BENJAMIN, 1987). Ao observar o jogo narrativo e a performance de Joaquim Zikata Rikbakta, que sabe organizar o jogo narrativo, prendendo a atenção da ouvinte, percebe-se que os grandes narradores ainda existem, porém, dispersos em meio a sociedade focada na produção e no lucro, que muitas vezes não tem tempo para ouvi-los.

Para descrever as características físicas do encantado, o narrador se exclui do evento narrado e escolhe a terceira pessoa do plural, evidenciando que a narrativa apresentada é uma herança cultural que recebeu de outros membros da sua etnia. Ao optar pelo pronome “eles”, repetido paulatinamente, o narrador coloca o conhecimento produzido pela coletividade de seu grupo, acima dos saberes individuais. A mesma herança que recebe de sua comunidade, ele compartilha com a ouvinte, que recebe conselhos de como evitar um encontro com o temido *Sparitsa*:

O Sparitsa é igual gente, só que ele anda assim molão. Bobão assim. Ele é meio mole. Parece deficiente. Parece que foi feito sem osso, sabe? Depois... o cabelo dele é cumprido e increspado. Eles conta que o cabelo dele bate bem aqui (aponta na altura da cintura). Aí, tem escorpião grudado no cabelo dele. Eles fala que é o piolho dele. Tem escorpião, aranha, lacraia, tucandira... daqueles formigão, né? Eles fala que o colar dele é uma cobra grande enrolada assim, no pescoço. Já essas cobra pequena, eles fala que é pursêra, que fica enrolada no braço. Ele é tudo cheio de bicho no corpo: cobra, escorpião, carrapato, esses bicho aí. Às vezes num dá nem pra vê a cara dele direito de tanto bicho. E tem mais, as arara fica sempre em volta dele. Quando a senhora tivê andando no mato e vê um bando de arara, tem que ficar esperta, viu? Tem Sparitsa por perto (Grifo nosso - ERIKATSA, 2017).

Na comunidade Rikbaktsa o elemento sobrenatural, seja encantado ou espírito dos que já morreram, causa medo e deve ser evitado, permanecendo apartados dos vivos. Um exemplo disso são os cemitérios, considerados locais contaminados e, como manda a tradição da etnia, devem ser evitados a qualquer hora ou dia. Assim como na maioria das comunidades indígenas, os mortos e os vivos não dividem o mesmo espaço.

A presença do *Sparitsa* nas florestas do vale do Juruena é um elemento que age com força para a sobrevivência da ancestralidade, pois é ele que interliga os tempos; e, ao enunciá-lo, os indígenas fazem conexão com os seus antepassados, ao passado de sua cultura, com quem ele foi antes mesmo de ser. Dito de outro modo, a consciência do indígena passa pela consciência do outro. Todavia, não o outro qualquer, forasteiro, pertencente a mundos distantes e, sim, do outro indígena do passado, o seu ancestral. Deste modo, quando o narrador aciona a memória e nos apresenta o encantado, ele ecoa as vozes do passado, uma vez que, aquilo que é visto por Vicente, também foi visto e igualmente assombrava seus antepassados.

Neste sentido, narrador deixa entrever de maneira forte a ancestralidade que sinaliza que a cultura está viva e que a criatividade, em alguma medida, se faz presente no homem moderno; porém, é necessário começar de novo, contentar-se com o pouco, construir com o pouco, esquecer do todo e recomeçar a partir de um determinado ponto, como nos lembra Benjamin (1987).

Na forma memorável, como descrita por Jolles (1976), os pormenores funcionam como acessórios e

alegorias que ao serem organizados pelo narrador, levam o ouvinte a um acontecimento de ordem superior. A criatividade demonstrada na capacidade de organizar os gestos verbais, interpolando temas, situações, personagens de modo a delongar a ansiedade da ouvinte, que ainda quarava ao sol, faz com que o narrador misture também trabalho e diversão, mergulhando fundo e demorado no rio, com a peça de roupa ensaboada em uma das mãos, interrompendo a narrativa por breves e agonísticos instantes.

As escolhas e movimentações de Joaquim Zikata Rikbakta, no interior da narrativa tinham uma intenção maior de que pairava sobre o enunciado: narrar com uma boa dose de suspense a experiência de Vicente com o encantado, que apesar de não se mostrar hostil (assim como o não indígena), provoca espanto e medo ao derrubar o Rikbakta só pelo cheiro que exala do corpo vestido de insetos e animais peçonhentos.

Apesar da experiência de Vicente ser vivida na esfera individual, é na coletividade e na ancestralidade que ele se depara com a certeza de que havia encontrado o *Sparitsa*, pois “[...] Depois de uns dias ele contô que tinha visto um bicho branco, que era bem molão. Aí o

povo confirmô que aquilo era um *Sparitsa* e que ele ataca só com a catinga dele. Diz que derruba ocê na hora. Aí ocê fica tonto, bobo, né? Num tem como ocê corrê.” É também na coletividade que Vicente aprende como lidar com a situação de assombro, pois “[...] O povo ali da Cerejêra (aldeia Cerejeira) tinha falado pra ele que num podia contá na hora. Assim, como de hoje pra amanhã, ocê num pode falá nada, né? Tem que deixá passá primeiro [...]” (ZIKATA RIKBAKTA, 2017).

A narrativa de Joaquim carrega, em si, um elemento que gera estranheza ao outro não indígena, porém, na comunidade é um elemento do cotidiano, pois é a estranheza que se revela como o limite entre dois mundos. Também é a estranheza que muitas vezes salva o corpo físico dos povos amazônicos dos perigos existentes na floresta. A convivência deste povo com o encantado, nos mostra que possuem uma cultura complexa, sensível, não mobilizada apenas pela racionalidade, pois abriga, em si, outras formas de ver o mundo, um mundo que não existe mais para a sociedade urbanizada, que busca respostas a partir da lógica, da racionalidade, da ciência.

Para Benjamin (1987, p.204), foi pela troca de

experiências entre narradores que se teceu a rede em que se embala o dom narrativo, porém esta rede vem se desfazendo hoje, “por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual.” Foi a partir do surgimento das forças produtivas que o tempo passou a ser abreviado. Com o estreitamento do *cronos* provocado pelos tempos modernos, a arte de narrar foi se aniquilando e, com ela, o declínio do intercâmbio de experiências que tornava a existência mais significativa.

Os fios que tecem o (des)encontro e a (des)ventura de Vicente com o *Sparitsa*, a partir das poéticas da voz de Joaquim Zikata Rikbakta, nos levam a compreender que o elemento que causa medo no indígena sempre foi o invasor, presentificado na narrativa pela cor da pele caucasiana, reconfigurado na imagem do encantado. Como evidenciou a narrativa, o *Sparitsa* não se mostrou hostil, porém, carrega consigo venenos letais e um cheiro tóxico, do mesmo modo como os colonizadores não se mostraram hostis no primeiro encontro com indígenas em 1500, descrito na carta de Pero Vaz de Caminha. Porém, mais tarde, com a letalidade de suas armas, agrotóxicos e doenças disseminadas propositalmente ou não, exterminaram ou dizimaram centenas de povos,

causando o aniquilamento que facilitou as invasões territoriais em todo o Brasil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer deste estudo, percebe-se que a região Noroeste de Mato Grosso não é nula dentro do arcabouço das produções e estudos de Literatura. Narrativas como as de Joaquim Zikata Rikbakta podem ser presenciadas nas vozes de aproximadamente uma dezena de povos indígenas e a partir de pessoas oriundas de outros povos, como nordestinos, sulistas, entre outros, que trouxeram na bagagem suas narrativas.

Cada povo carrega consigo traços de um passado distante e na narrativa aqui apresentada, o traço mais evidente é a ancestralidade, marca ainda forte no discurso indígena do presente, que resiste a uma série de intervenções ocorridas ao longo de mais de cinco séculos no Brasil. Estas marcas começaram a ser observadas desde as publicações de estudos como Sílvio Romero (século XIX), passando por Câmara Cascudo (século XX) e outros tantos realizados e publicados, posteriormente.

Nem mesmo os apagamentos causados pelos

esvaziamentos de significados dos símbolos, crenças e religiões ou a omissão de autorias, características destes estudos, provocou o declínio da experiência narrativa e o silenciamento das vozes ancestrais de povos como os Rikbaktsa, que mesmo no século XXI, enclausurados pelas forças produtivas, encontram forças e formas para manter uma tradição e continuar tecendo a rede que embala o dom narrativo.

Narrativas como a de Joaquim Zikata Rikbakta nos permite um encontro com a Literatura Oral da região, podendo ser apreciada na sua forma primeira de linguagem e ainda nos permite um reencontro com um alguém que já fomos no passado: um sujeito que narrava histórias, contemplava a natureza, acreditava nas ameaças ou na proteção dos encantados. Deste reencontro, o desafio é buscar harmonia entre o tradicional e o contemporâneo, sem abrir mão de pequenas ações como prestar atenção nas estrelas, nas águas dos rios, no comportamento dos animais, nas sementes brotando da terra, no desabrochar das flores da mata e nos frutos crescendo nas árvores.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Obras escolhidas, v.1. 7 ed. [Trad. Sérgio Paulo Rouanet]. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **A carta de Pero Vaz de Caminha.** Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. Disponível em <[https://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/Livros\\_eletronicos/carta.pdf](https://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf)> Acesso em 02/08/2023 às 19:24.

HARTOG, François. **O Espelho de Heródoto.** Ensaio sobre a O Espelho de Heródoto representação do outro. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

JOLLES, André. **Formas simples.** Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Padres, Pajés, Santos e Festas: catolicismo popular e controle eclesiástico.** Um estudo antropológico numa área do interior da Amazônia. Belem: Cejup, 1995.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso.** Tradução de Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TREVIÑO, Maria Eugenia Flores. O assombro como origem da Literatura Mexicana. *In: Caderno de Cultura Nódoo no Brim.* Diário da Serra. EDIÇÃO 04 ISSN 2238-6467 – Tangará da Serra; Outubro de 201.

## CRÔNICAS DA FLORESTA: A SUCURI

Rinaldo Sérgio Vieira Arruda



**Rio Juruena**

**Foto:** Rinaldo Arruda, 2018.

Sáímos para caçar de manhã cedo, Pudata estava com vontade de comer carne de macaco. Beirando o rio a partir da aldeia da Primeira Cachoeira, lá fomos nós pela trilha, desviando depois para o interior da terra indígena, em direção ao rio do Sangue.

— Mais lá pra frente é que eles andam, diz Pudata, as frutas estão maduras.

Íamos em silêncio caminhando, atentos aos ruídos da mata, evitando pisar em galhos caídos ou folhas

secas, sem dar sinal... Pudata na frente levando o arco e flechas, eu atrás com a winchester 22. Rastros de porco do mato...

— Passaram por aqui já faz pouco tempo, diz Pudata. — Cuidado...

Seguimos, tudo em silêncio, os animais também são prudentes. Vimos casa de jataí, marcamos o lugar para voltar outra hora, melzinho bom, medicinal.

Quando se sai para caçar, quem não conhece acha que vai dar de cara com algum animal e que será surpreendido. Mas não é bem assim.

Cada bicho tem seu território, suas trilhas próprias, em geral indo de um ponto de alimento a outro (suas frutas preferidas que amadurecem no seu ritmo e estação do ano; ou os caminhos usuais de outros animais que podem ser suas presas).

Se depender só do olhar, é muito raro dar de encontro com algum animal. É preciso saber ouvir, decifrar os sons da mata emitidos por uma miríade de seres diferentes. É um pássaro que canta? É filhote? Macho ou fêmea? É canto de acasalamento? É sinal de perigo? É a onça imitando a fêmea de uma ave para atrair seu macho? É o quataí macho que vigia e guarda o bando

avisando de alguma coisa? E pelos sons, o mato vai se povoando, o contexto em que estamos vai se desenhando e vai definindo nosso rumo.

Saímos com intenção de matar quatá ou outro tipo de macaco, e assim Pudata resolveu levar só o arco e flechas. Quando se caça macacos, que andam em bandos e com um vigia enquanto o restante do grupo procura e come frutas pelo caminho, é preciso antes localizar sua rota, pelos barulhos que fazem no seu deslocamento e comunicação. E também, é claro, ter uma noção das fruteiras existentes e das rotas usuais que usam. Encontrado o bando, tem que ficar na espreita, deslocar-se lentamente e sem ruídos, até conseguir se aproximar atacando sem ser percebido.

Se o caçador usa arma de fogo, o que acontece? O primeiro macaco ao alcance do tiro será baleado, mas com o barulho da arma todos saem em desabalada carreira pelo dossel das árvores, tornando difícil matar mais de um. A gente tem que sair correndo, varando mato, tentando segui-los até que parem por cansaço e daí conseguir de novo se posicionar próximo de algum deles sem ser percebido. E olha, eles demoram para cansar...

Por outro lado, se a arma é a flecha, silenciosa e

mortal, o macaco ferido ou morto dá sinal de sua agonia, mas o bando não sabe o que aconteceu nem localiza o agressor. Movimenta-se mas não sabe para onde fugir. Possibilita nova aproximação e nova caça.

Bem, mas andamos bastante e nada de localizar algum bando. Voltamos um pouco e resolvemos seguir os rastros dos porcos do mato.

Embora sua caça seja mais perigosa, é mais recompensadora, pela qualidade da carne e por sua maior quantidade. Mas, quando alguma fêmea está com filhotes, o bando torna-se muito perigoso. Ao menor sinal ataca rapidamente o caçador, que, se não conseguir subir rapidamente em algum tronco ou lugar mais alto, fora de seu alcance, será atacado e morto pelo bando. Mas, quando é bem-sucedida, a caçada é recompensadora, é raro não voltar com mais de um porco para a aldeia. O duro é carregar os bichos no caminho de volta. Muitas vezes limpa-se o animal na mata mesmo, tirando seus órgãos internos, corta-se em pedaços menores e improvisa-se um cesto (xiri) com folhas de palmeiras trançadas para carregar para casa.

Pudata ouviu ao longe os sons de um bando de quatás! Fomos seguindo em sua direção e percebendo que eles também se deslocavam lentamente.

— Vamos atalhar por ali, diz Pudata, intencionando dar uma volta e esperá-los mais à frente na rota que seguiam e aí surpreendê-los já em posição de tiro quando ali chegassem.

Saímos da trilha e fomos varando mato até chegar num brejão, não muito fundo. Água e barro na altura da coxa, seguimos lentamente para não fazer barulho. Um tronco caído. Arlindo levanta a perna direita bem devagar para não chapinhar na água, passa a perna por sobre o tronco e quando abaixa dá um grito de dor e debate-se para livrar a perna. Quando vejo ele está se atracando com a sucuri que mordida sua perna, furando sua cabeça com a ponta das flechas que carregava na mão. Assim que deu retirou a perna e correu para trás, saímos rápido daquele brejo, fugindo da sucuri, que, felizmente, ficou por lá.

Putá susto e um belo corte na batata da perna, sangrando. Fizemos uma atadura com a camiseta e fomos voltando, ele com alguma dor e dificuldade para caminhar.

Levamos duas horas para voltar para a aldeia. Lá chegando Maria Isabel, sua mulher, já o esperava preocupada: seu filho recém-nascido (um mês) estava vomitando e com diarreia.

Quando sua mulher viu o ferimento e soube da história do ataque da sucuri entendeu tudo. Apesar de preocupada com Pudata, ficou muito brava! O ferimento no pai havia agredido seu filho e provocado vômito e diarreia! O mal-estar do bebê havia começado justamente por volta do momento em que Pudata fora atacado, ele mesmo reconheceu isso e ficou muito mal por ter provocado esse perigo ao bebê.

Os Rikbaktsa, esse povo que vive no rio Juruena, no hoje estado de Mato Grosso, sabem que um pai e seu filho compartilham uma mesma substância espiritual que permeia seus corpos e mentes e faz com que o que acontece com um reflita no outro. Por isso Maria Isabel ficou brava. Pudata deveria ficar de resguardo enquanto o bebê ainda é pequeno, idealmente até que ele completasse um ano, evitando certos alimentos considerados muito fortes, evitando o encontro com animais ferozes e situações de muito perigo. Tudo bem, ele pretendia apenas caçar quatás, mas andando no mato estava sujeito a tudo, a encontrar uma onça, uma cobra peçonhenta e até uma sucuri como ocorreu. Na verdade, nem deveria ter saído para caçar.

Por sorte o bebê logo se recuperou e Pudata também, a mordida não chegou a infeccionar embora o

tenha incomodado ainda por alguns dias.

E assim aprendi mais um pouco da vida e do mundo com o Arlindo e com os Rikbaktsa.



**Arlindo Pudata**

**Foto:** Rinaldo Arruda, em 1987.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> *Todos os fotografados nestas crônicas são conhecidos do autor de longa data e lhe deram autorização para reprodução de suas imagens.*

## **NÃO ERA DIA DA ONÇA BEBER ÁGUA**

**Rinaldo Sérgio Vieira Arruda**

Há muitas histórias sobre onças acontecidas com os que vivem nas matas.

Balduíno contou que, de certa feita, caminhando no mato indo da aldeia da Beira Rio para a Aldeia do Tapema, se deparou com rastro de onça atravessando a trilha. Era rastro fresco e, como era próximo da aldeia, resolveu segui-lo e ver onde ia a onça e até, quem sabe, se fosse em direção às proximidades das aldeias, avisar o pessoal.

Saiu da trilha seguindo os rastros, lentamente sem fazer ruídos, caminhou uns cem metros ... o caminho da onça fazia uma curva como que se estivesse voltando na direção oposta... andou mais um pouco seguindo as patas da onça e, de repente, estalou uma pisada nas folhas secas uns 10 metros atrás dele. Quando se voltou, viu que uma onça-preta o seguia enquanto ele seguia os rastros dela. Atirou rápido com sua espingarda, conseguiu ferir fatalmente a onça, escapando de um ataque que ela armava contra ele.

Foi assim. A onça percebeu que era seguida, fez a volta e passou a seguir o perseguidor, por isso a trilha da onça fazia aquela curva estranha como se ela voltasse para a direção de onde vinha vindo.

O Vicente, quando morava na aldeia do Barranco Vermelho, quase foi morto por uma onça-pintada. De dia ele havia escavado um poço, já com uns 3 metros de fundura, perto de sua maloca. Trabalhou nisso o dia inteiro, de tardezinha banhou-se no rio Juruena, voltou para casa, jantou, papeou com a mulher e os filhos, foram dormir cedo. De madrugada, ainda escuro, saiu para mijar, se afastou um pouco da casa e foi urinar perto do poço. De nada saltou uma onça-pintada sobre ele. Desviou, mas tomou uma patada que rasgou seu braço esquerdo. Ela veio de novo e, no encontrão, empurrou/socou a onça, que, por muita sorte dele, escorregou na beira e caiu no fundo do poço, sem conseguir sair. Foi ir até em casa pegar a arma e matar a onça ali dentro mesmo.

E depois da história vem as conversas. – Mas era onça mesmo? Como assim? perguntava eu.

O corpo era da onça, mas podia ser um Rikbaktsa falecido querendo se vingar, enciumado e invejoso dos

vivos.

Quando alguém desse povo morre, todos os seus parentes vêm para o funeral, seja os do lado do seu clã, do mesmo sangue do seu pai, seja do lado do clã oposto, o da mãe, que são os parentes por casamento. Assim que uma pessoa morre, vai um emissário para todas as aldeias e chega cantando na frente das casas, anunciando a morte do parente. Logo todos se arrumam, com as pinturas faciais de cada clã, vestindo seus cocares de funeral, levando suas armas, e seguem para a aldeia do falecido.

Na aldeia do falecido, seus parentes mais próximos já juntaram comida da roça, carne de caça ou peixe, fizeram chicha para beber, as mulheres já estão chorando ritualmente, e cada comitiva que chega das outras aldeias já sai das canoas em fila (ou do barco com motor de popa) cantando/gritando/ chorando, e dirigem-se para onde o corpo está sendo velado.

É bem impressionante aquela onda de emoção das mulheres chorando, som contínuo e ritmado, os homens brandindo as armas, falando/gritando. Tudo é posto para fora, as mágoas deixadas pelo morto, as culpas reais ou presumidas de cada um, tudo de bom e ruim que

pensavam do morto e depois de umas horas dessa catarse, tudo pisado e repisado, tudo fica limpo.

O morto é enterrado com seus pertences pessoais, seus pertences outros são queimados e por um bom tempo não se pronunciará mais seu nome. Sua casa será desmanchada e a mulher e os filhos rasparão a cabeça e mudarão para outra casa ou outra aldeia.

Quando esse funeral é bem-feito, de acordo com a tradição e com sentimentos verdadeiros, o falecido ou falecida encontra o caminho para o paraíso Rikbaktsa e lá reencontra seus ancestrais na aldeia do “céu”, onde há muita fartura, muita mata, água farta e límpida e todos vivem bem.

Mas, quando o falecido era uma pessoa que em vida fez muitos mal-feitos e, principalmente, quando a pessoa era sovina, não era solidário, nunca retribuía o que ganhava dos outros, seja da roça, caça ou peixes, sem nenhuma generosidade, o funeral nunca era bem-sucedido, seja porque as pessoas não conseguiam ter a atitude interna certa, seja porque era tudo feito “mais ou menos”. Sendo assim, o espírito do morto não acha o caminho para o “paraíso” e fica vagando por perto, com raiva e ciúme dos vivos. Nesses casos, o espírito encarna

numa onça, ou numa cobra venenosa, em qualquer animal perigoso que ataca os seres humanos. Então, parece onça, mas não é onça...

E aí, em maio de 1988, mais ou menos, eu estava de novo no país dos Rikbaktsa, lá no rio Juruena. Estava hospedado na escola da Aldeia da Primeira Cachoeira, mas a festa grande deste ano estava sendo na aldeia Pé de Mutum, uma das primeiras festas grandes na Terra Indígena Japuira.

Os Rikbaktsa tinham sido transferidos, expulsos dessa parte de seu território tradicional na época em que morriam das epidemias causadas pelos primeiros contatos com os brancos. Mas, agora, essa terra tinha sido recém-reconquistada pelos Rikbaktsa numa luta dura, no terreno e na justiça, sendo reconhecido seu direito à Terra Indígena Japuira. Pé de Mutum veio a ser a primeira e maior aldeia dessa terra indígena, fundada por Geraldino Matsy, sua parentela e aliados. A festa grande era lá esse ano.

Foi muita gente nessa festa e em outro momento eu conto como ela é. Saímos da aldeia da Primeira Cachoeira numa voadeira bem cheia de gente. Barco para seis pessoas levava onze e mais o rancho e as

tranqueiras (rede, armas, roupas, etc.) de todos.

Muitas horas de viagem descendo o rio Juruena, passamos pela foz do rio do Sangue e seguimos adiante. Saímos cedo, fomos parando em outras aldeias no caminho para um papo e comer alguma coisa, sempre ofertada em qualquer casa que alguém vá. Já no meio da tarde, ao passar por uma das ilhas do rio, de repente salta para a água uma enorme onça-parda. O piloto da voadeira mudou o rumo, indo direto em direção a ela, que passou a nadar rapidamente tentando alcançar a margem do rio.

No barco cheio eu estava na proa, bem no bico da voadeira, e a única espingarda, uma winchester 22, estava bem do meu lado. Naquela perseguição bizarra, voadeira chacoalhando nas águas agitadas do rio, caçando a onça que fugia e parecia que ia alcançar a margem, ao ver que a arma estava bem a meu lado, todos passaram a gritar para que eu atirasse, logo!

— Atira, Rinaldo! Atira, rápido, ela vai alcançar a margem. — Atira, Rinaldo! Atira! Agora!

Onça linda, majestosa na força de seu nado no grande rio, já há uns 10 metros da margem, rio encachoeirado, barco pulando, onça nadando, encostei a

winchester no ombro, mirei e, sem muita esperança, premido pelos gritos, atirei. De imediato, num momento congelado na minha mente, a onça parou de chofre, braços abertos, cabeça mole afundando na água.

Havia acertado na nuca, morte imediata. Nem acreditei. Meio triste por ter acertado bicho tão lindo, e perigoso.

Quando alguém mata um bicho, é o outro que carrega e depois divide com os da aldeia. Então, dei a onça para o Salvador, irmão do Geraldino, do clã da Arara Amarela, o mais velho da voadeira.

Sua cabeça foi cortada e depositada no banco da voadeira, ao lado de Salvador, voltada para a frente, de olhos abertos. Companhia surrealista de viagem, aquela face de onça, cabeça grande, como que sentada junto conosco, no resto da viagem. Meio assombroso...

Na chegada causou espanto, e a história foi contada muitas vezes para o pessoal que estava na aldeia.

De noite, lua cheia majestosa pairando sobre o rio e a aldeia, deixando tudo claro, fazia até sombra e a água do rio brilhava. O fogo foi aceso na frente da casa de

Geraldino, o fundador da aldeia, panelão de água fervendo onde foi colocada a cabeça da onça, por bastante tempo, até amolecer e permitir a retirada dos dentes caninos, enormes e potentes.

O espírito da onça fica ali, no interior dos dentes caninos, dali ela tira sua força e potência. Os dentes foram furados na sua base pelos companheiros do clã oposto, no caso pelos que eram do clã dos Harobiktsa (arara cabeçuda, um tipo de arara-vermelha), num trabalho cercado de cuidados para que os dentes não rachassem deixando o espírito escapar. Enquanto isso, outros, também do clã Harobiktsa, teciam com tucum os fios para passar pelos furos e constituir o colar. Salvador usou esse colar até seu falecimento, em 2018.

Mas, de tudo isso, ficou até hoje na minha mente o aviso que Salvador me deu, satisfeito com o colar no pescoço e me agradecendo pelo presente:

— De agora em diante tome cuidado ao andar no mato. Você matou a onça, e agora todas elas sabem disso, podem querer se vingar de você. Fica esperto no mato!

— Ô Salvador, podiam ter avisado antes de eu atirar, né, respondi meio na brincadeira.

NÃO ERA DIA DA ONÇA BEBER ÁGUA

Mas levei a sério o aviso, fico sempre esperto ao andar na mata.



**Salvador Matsi Rikbaktsa**

**Foto:** Rinaldo Arruda, em 1986.

## COMO É O NOME NA SUA LÍNGUA?

**Rinaldo Sérgio Vieira Arruda**

Hoje em dia já não é mais bem assim, mas nos primeiros tempos em que fiquei no país dos Rikbaktsa, aquele povo que vive no rio Juruena, no Mato Grosso, existia ainda o Mykyry, a casa dos homens, em quase todas as aldeias. Depois foi mudando, com as alterações, transformações e adaptações da organização social e das práticas cotidianas ao novo contexto de vivência, já inter-relacionado com o mundo regional, nacional e depois global.

Antes que falem que eles se “aculturaram”, me deixe dizer que não existe essa coisa de “índios aculturados”. Todos nós somos “aculturados”. Isto é, se for para usar esse conceito, ele se aplica a todo mundo. No nosso caso está no uso, aprendido com os povos indígenas, das inúmeras variedades de milho, batatas, pimentas, e uma enormidade de outras coisas que usamos, fazemos e falamos, inclusive a prática do banho diário, atestando a nossa “aculturação” pelos povos indígenas. Mais ainda, nossa incorporação no português

de termos de outras línguas, nas camisetas com dizeres em inglês e milhares de outras incorporações externas pela nossa própria cultura, tudo isso sem deixar de sermos brasileiros. Na atualidade vamos começar é a aprender chinês...

A humanidade é um grande rio alimentado por milhares de afluentes, cada um tem seu curso (sua história) e suas especificidades, sempre renovadas nos seus caminhos e encontros. O grande rio, e a civilização que se torna dominante num certo momento da história humana, é sempre herdeiro de todos os afluentes que continuam a alimentá-lo. Se os afluentes se acabassem, o grande rio também secaria, que é o que acontece com as grandes civilizações. Que bom que a diversidade cultural sempre se mantém, de um jeito ou de outro, e se renova, alimentando a humanidade.

Nenhum elemento cultural é só nosso, e tudo é nosso, mas incorporado do nosso jeitinho. Quer dizer, o “nosso jeito”, as estruturas profundas, de longa duração, permanecem, sempre em mutações rápidas de superfície e transformações mais profundas num prazo bem mais longo. Então, as funções exercidas pelo Mykyry continuam a existir hoje, mas de outras maneiras.

Bem, voltando ao assunto daquele tempo, do início da década de 1980, quando comecei minha pesquisa nos Rikbaktsa, antropólogo meio novato, depois de aceito por eles, me foi destinado viver no Mykyry, a casa dos homens, da aldeia da Primeira Cachoeira.

Lá moravam dois viúvos, um mais velho, o Mazapa, aleijado por um tiro na coluna nas primeiras lutas contra a invasão seringalista na década de 1950, sem os movimentos das pernas (arrastava-se daqui para ali, mas muito ativo e autossuficiente), e Tucã, este sempre com um sorriso meio meigo no rosto.

Fiquei cerca de dois meses convivendo diariamente com eles ali naquele espaço. Cabana bem tosca, telhado de tabuinhas, paredes de barrotes (varas de casca de palmeiras enfileiradas, amarradas juntas, como uma cerca frouxamente fechada, com vãos que permitiam ver tudo o que acontecia lá fora). Do lado em que seria a porta não tinha parede, era todo aberto.

O fogo era permanente, fogueirinha pequena, em forma de estrela, destramente alimentada, devagarinho, pouco a pouco, mantendo fogo pequeno e baixo, o tempo todo. Nas madrugadas frias era reforçada por mais lenha,

esquentando nossas redes armadas bem perto. O banheiro era o “banheiro grande”, isto é, qualquer lugar lá fora, longe da vista de alguém, nunca no rio e fora das trilhas usadas por todos, num cantinho discreto da mata, perto de folhagens boas para a higiene final.

De manhã bem cedo, pouco antes do amanhecer, fogo reavivado, começavam pouco a pouco a chegar os homens das outras casas, trazendo algo para comer, partilhado com todos os que ali estavam e ainda chegariam. “Clube do bolinha”, só homens. Mas muitas mulheres chegavam às vezes, trazendo um quitute qualquer para a gente ali.

Mazapa, exímio artesão, começava e passava o dia fazendo flechas, arcos, cocares, enfeites plumários variados. Interessante ver. Pegava a cana de flecha com a mão direita, apoiava na esquerda e levantava à altura dos olhos para ver sua possível curvatura. Detectada a deformação da reta necessária, aproximava a cana de flecha do fogo, esquentava bem e passava a forçar a curvatura até que ela fosse anulada e a flecha ficasse bem reta. Depois era preparar as penas, preparar a linha de tucum para as amarrações, a resina para passar nela e deixá-la bem colante, esculpir a ponta que poderia ser

de tucum: denteada para peixes e macacos; ou de três pontas só para peixes pequenos; ou uma especial de ponta rombuda para aves pequenas, para abater só com a pancada, sem estragar as penas. Se fosse para animais terrestres, aves grandes ou para a guerra, a ponta era de jurupará, uma taquara especial, bem dura, com laterais e ponta afiadas para penetrar e provocar grande sangramento.

Uma flecha parece uma coisa simples, mas envolve muitos saberes teóricos e práticos, dos animais aquáticos, terrestres, alados e de seus hábitos, da geografia e da ecologia regional.

Só para ter uma ideia, era no tempo da seca que os materiais de base eram colhidos. Todo ano, acabado o período de chuvas, que era de outubro a início de abril, eles preparavam as roças, fazendo derrubada de mata nova (mais raro) ou aproveitando as capoeiras existentes. Derrubavam, deixavam secar os troncos e galhos caídos, botavam fogo (coivara) e deixavam descansar até chegar o tempo de plantar.

Nesse intervalo muitos saíam de canoa ou, modernamente, de barco de alumínio com motor de popa,

com a mulher e filhos solteiros, para viajar dentro de seu território, visitando parentes e amigos em outras aldeias, explorando a mata atrás de caça, peixes, mel, sementes para artesanato e outras coisas úteis que a floresta dispõe para todos que a conhecem. Nessas viagens alguns iam para o sul, para o lado das nascentes do Juruena e de lá traziam as canas de flecha amarradas em grandes feixes, que depois dividiam com parentes. Os que iam para o lado norte, descendo o rio em direção ao Amazonas, chegavam numa região do divisor de águas entre o rio Juruena e o rio Aripuanã, nas fronteiras do país dos Cinta-Larga e de lá colhiam e traziam as pontas de jurupará para fazer as flechas. Estas também eram divididas entre os parentes na chegada às aldeias.

E, ao longo do ano, todas as aves caçadas, além da carne, os proviam das penas usadas nas flechas e aquelas usadas em enfeites plumários. Então, a atividade de fazer flechas do Mazapa era antecedida de muita coisa, só estava vendo ali o final da linha, a ponta do iceberg.

O sentimento de estar ali... nem sei como começar. Primeiro a estranheza do ambiente e o maravilhamento desse compartilhar. Primeiros tempos de acostumar com

os piuns, ativos durante o dia todo. Centenas de mosquitinhos chupando seu sangue o tempo todo, se começar a coçar não para mais e faz ferida. A gente nunca acostuma totalmente, mas as feridas dos primeiros tempos não acontecem mais depois que, por um upgrade zen da mente, conseguimos não coçar mais e logo o incômodo diminui. Demorei um pouco para descobrir que enquanto está escuro não tem pium. Assim, passei a acordar ainda escuro, um pouco antes do amanhecer, para ir no mato fazer as necessidades. No dia claro era um inferno abaixar as calças e oferecer o traseiro e as partes para os piuns...

Comida diferente, mas muito boa. Muita carne de caça e peixe moqueados, em dias especiais mingau de castanha com carne de macaco desfiada, uma delícia, batata-doce, mandioca, chichas (de banana, de milho, de buriti, de bacava, de bacavinha e outras), vários tipos de carás, e por aí vai.

Mas voltando de novo para o assunto. O Makyry era a casa dos homens viúvos e onde se hospedavam os visitantes. Era ali também que os rapazes solteiros aprendiam de um mestre os conhecimentos necessários para se tornarem homens e, quando estivessem prontos,

furavam a orelha para colocar o botoque (madeira arredondada) e já podiam casar.

Assim, de manhã cedo rolava aquela reunião informal, com comidas e conversas, e ia se decidindo ou sabendo o que cada um planejava fazer naquele dia. No interior do mykyry só homens, mas ao redor daquele ambiente, sem uma parede e com as paredes existentes cheias de grandes frestas, se juntavam muitas crianças, jovens e até mulheres acompanhando o que acontecia. Quem ia para a roça, quem ia caçar, comentavam-se os últimos acontecimentos, papo variado. Sol aparecendo, a maioria ia saindo para seus afazeres.

Dependendo do dia, alguns ficavam por ali fazendo artesanato ou só papeando mesmo. De tardezinha, depois de um banho no rio, o pessoal começava a aparecer de novo, contando como foi o dia, trazendo um pedaço da carne de caça, um peixe, uma mandioca. A noite caindo começavam as histórias de antigamente, os mitos, as lembranças de “causos”, parece que a noite traz a nostalgia de coisas mais profundas e que evocam sentimentos. Mas, acima de tudo, muitas risadas, sempre.

Até no contar dos mitos se dava muita risada, certas passagens eram então repetidas e até encenadas como pantomina. Até que, pouco a pouco, cada um ia indo para sua casa e a gente ali ajeitando a rede, reavivando o fogo e afundando no sono com aquele fundinho de barulho da mata e um brilho da lua quando ela estava grande no céu.

Eu também saía bastante, acompanhando um ou outro e tentando ajudar (e às vezes dando trabalho por não saber fazer quase nada...) nos seus afazeres, aprendendo muito. Mas, boa parte do tempo, durante as tardes e principalmente à noite, ficava só com Mazapa e Tucã. Eles não falavam nada de português e eu não falava nada da língua Rikbaktsa. Os Rikbaktsa que eram da minha geração e os mais novos falavam um pouco de português, uns mais outros menos, mas dava para conversar de tudo com eles. Mas os mais velhos e aqueles dois com os quais vivi por dois meses não entendiam nada.

Em momentos em que a solidão se fazia sentir comecei a falar com eles em português mesmo. Falava de tudo, em meio a risadas, pois ninguém entendia nada. E eles me falavam também, na língua deles.

Mas, para terminar esta história, que já está indo longe demais para chegar a contar o que eu pretendia no início, o caso é que nesse clima de eu não entender o que eles falavam e eles não me entenderem, comecei a perguntar a respeito de qualquer coisa que me interessasse – “Como se fala isso na língua?”. Mas até essa pergunta, feita em português, era difícil de ser entendida, mesmo ajudada por muita gesticulação com as mãos, e, muitas vezes, eu continuava sem saber.

Aí, numa tarde qualquer, quando só tinha um grupinho de homens ali no Mykyry, chegou um deles, vindo da cidade, trazendo uma novidade: mostrava uma revista de mulher pelada! Nem lembro se era uma Playboy ou outra qualquer, daquelas bem ginecológicas.

Em torno do foguinho, a revista ia passando de mão em mão, o próximo pedindo mais rapidez para o anterior passar a revista. Uau! Olha essa, olha aquela. Risadas, comentários chistosos, olhares lúbricos. Chegou a vez do Mazapa, olhando a página dupla do meio da revista, loirona de pernas abertas e peitos grandes, ficou vidrado olhando a foto.

Achei engraçado e já mandei a pergunta: como é o

nome na língua Mazapa? Para variar ele não entendeu e os outros, que falavam um pouco de português, tentavam explicar para ele que, com o olhar fixo na loira, não respondia.

Até que, de tanta insistência, achando que entendeu o que eu queria, levantou o olhar da loira, olhou para mim e, rindo, falou bem claro: “Buxeta!”.

Foi uma gargalhada só! O camarada nunca falou uma palavra em português desde que eu estava lá e de repente, parece que só essa ele conhecia! Nem os outros Rikbaktsa se contiveram, surpresos, como eu, com a resposta inesperada.

Foi de morrer de rir e ele, rindo junto, já voltando o olhar para a foto da loira!

Virou piada, era encontrar com alguém e falar “buxeta” para começarem as risadas.

COMO É O NOME NA SUA LÍNGUA?



**Esse é o Mazapa, dentro do *Makyry* (rodeio, em português dos Rikbaktsa)**

**Foto: Rinaldo Arruda, 1984.**

## **RELATO: UMA ETNO-HISTÓRIA DE AMOR ENTRE O PADRE JOÃO E OS RIKBAK TSA: A CALIGRAFIA DE BOAS PALAVRAS!**

**Aloir Pacini**

Este texto tem sua origem no que falei no dia 18 de março de 2022, respondendo ao convite da presidente da ACEBRIK, a liderança Domingas Apatso Rikbaktatsa que tem se destacado na articulação das mulheres indígenas no Brasil e para o além.<sup>31</sup> Ter algo escrito auxilia no diálogo, porque a sistematização de dados sempre pode ser acessada de forma mais ampla por quem deseja acompanhar as formas de aprendizado em tempos difíceis. Por outro lado, estamos enraizados na Dissertação de Mestrado *Pacificar - Relações Interétnicas e Territorialização dos Rikbaktsa* que traz como central uma palavra inicial, o verbo *pacificar* como tarefa constante e permanente, para sempre, um conceito

---

<sup>31</sup> A Equipe organizadora do I SEMINÁRIO VIRTUAL: BIBLIO-ÓCA BIBLIOTECA DO POVO INDÍGENA RIKBAK TSA: tecendo fios, fazendo redes, que acontecerá nos dias 17, 18 e 19 de março, vem por meio deste convidá-lo para ser um dos palestrantes, compartilhando sua pesquisa de Mestrado, no evento supracitado, conforme a Programação.

nativo (*êmico*), uma proposta ideológica até ingênua à primeira vista, mas de grande peso diante de grupos em guerra, onde os dois lados estavam tendo perdas humanas: *Canoeiro Bom, seringueiro Bom!* Hoje percebo que os Rikbaktsa somente aderiram a essa proposta quando perceberam que iriam perder essa guerra contra os seringueiros que tinham armas de fogo, ou seja, *aqueles que cuspiam fogo* tinham o poder bélico da sociedade ocidental que assustava. E percebiam o mais dramático: quando um seringueiro era morto, vinha outro no lugar.



**Fonte: Rinaldo Arruda, 1986.**

Expresso aqui minha reverência à memória do falecido-revivido Mapadadi – *Zapemy* (falecido em 25/12/1997) e de minha família entre os Rikbaktsa. Encontrei mais profundamente os Rikbaktsa em julho de 1990 quando solicitei licença para ficar morando com eles dois anos, o que foi permitido em 1991 e 1992. Mapadadi me acolheu em sua família e o primeiro gesto profético foi me ensinar a fazer fogo no algodão (para aquecer a casa) esfregando o pauzinho de seriva na madeira mais porosa de urucum seca. Ao rasgar pedaços minúsculos dessa madeira aquecidos pelo atrito e caindo sobre o algodão ajeitado para receber essas fagulhas as chamas se fizeram ver por mim com grande alegria. Observei depois como esse pai andava pelas aldeias para dirimir conflitos internos e liderando os seus com grande sabedoria.

Aqui desejo trazer o alerta do Papa Francisco de que a paz é uma *flor frágil* que deve ser cultivada com grande carinho e a percepção do Padre João de que a construção da Paz é uma obra de *arte*, conforme o programa de humanização pela Paz, pensando os agentes da pacificação entre missionários, Rikbaktsa e seringueiros que atuavam na margem esquerda do rio Arinos ou direita do rio do Sangue:

### 8.5. QUALIFICAÇÃO DOS PACIFICADORES

Já para iniciar a pacificação, assim como na introdução de elementos novos, administro à turma de penetração em território rikbáktsa informações básicas.

Pacificar é arte. Trata-se de comunicar-nos com os índios, mais que com palavras, com sinais, atitudes, manobras, o desejo da paz. Esse procedimento poderia dar sentido às palavras diretas que disséssemos, em si não compreendidas.

É preciso tirar proveito da situação do momento, sabendo-se, de modo geral, o que se pretende, avaliando-se rapidamente o que o momento exige. Nem todas pessoas têm esse tino, pois é como um sexto sentido. Introduzo o pessoal da pacificação numa grande abertura humana e antropológica. Exijo tenacidade e paciência, sensibilidade para o momento certo de agir.

Deixaremos presentes, coisas úteis, como machado, facão, contínguas para colares. Mas um pano branco, levando no centro uma cruz ou também um emblema vermelho, de um grande P, cortado por um hífen, como se fosse P e F ao mesmo tempo, acompanhará vistosamente os presentes. O índio verá primeiro a bandeira ou a flâmula, depois os presentes. Levaremos, os da turma de pacificação, um pano como senha, idêntica ao símbolo posto junto dos objetos. Levaremos no peito, no barco, no acampamento, em toda circunstância, no esforço de induzir o reflexo condicionado de bom encontro.

Enquanto preparava a expedição inicial, a primeira pessoa que viu o símbolo, logo leu Pacificação; o segundo interpretou Padre; o terceiro viu Paz: tudo por causa do P. Eu tomara a base das iniciais do nome Jesus Cristo, em grego, para formar o signo. Em termos de escrita, o Rikbáktsa interpretará mais simplesmente um pano borrado artificialmente, como indicativo de alguém muito diferente dos que ele já conhece. Mas, em termos de realidade, o Rikbáktsa levou a leitura muito mais para o fundo do coração do que eu tinha previsto: leu “amigo”, “bom”, “AMOR”.

**Fonte: *Fac-símile para qualificar os pacificadores (in Dornstauder, 1975: p. 45).***

Esse texto é mais um texto histórico, por isso limitado no seu tempo, mas um texto que deseja superar princípios equivocados, por exemplo: “Si vis pacem, para bellum!” (Se queres a paz, prepara a guerra) ou “a paz é

uma concessão dos poderosos!”<sup>32</sup> Tudo para justificar o “direito” de liberar as armas, para matar o próximo, subjugar e espoliar o outro como se isso fosse diminuir as violências.

John Monteiro (1995) mostrou-me esta complexidade dos processos ditos de *pacificação* impetrados pelos jesuítas nas Missões antigas<sup>33</sup>, mas são diametralmente diferentes da ação dos bandeirantes ou outras expedições de guerra contra os indígenas. Os bandeirantes foram os grandes exterminadores das populações indígenas ao atacá-los para os levar como escravos para as lavouras de São Paulo e Rio de Janeiro. Nesses casos houve um jogo sujo entre as coroas de Portugal e Espanha, e os bandeirantes passaram a atacar as Missões do Guayrá porque ali os indígenas

---

<sup>32</sup> *Si vis pacem, para bellum* (se quer paz, prepare-se para a guerra) é um provérbio latino atribuído ao romano Flávio Vegécio do quarto ou quinto século, interpretado como querendo dizer que a paz se alcança através da força quando subjuga o próximo e uma sociedade não seria atacada quando mostrar-se mais forte, pois todos somos em princípio inimigos uns dos outros. O que vejo é o contrário, pois quem é oprimido um dia encontra formas de reagir e não temos as dimensões dessas reações que brotam da opressão.

<sup>33</sup> O cativo indígena foi mais tenazmente combatido somente com a chegada dos jesuítas, em 1549, o que não nos isenta de uma necessidade de análise acurada desses processos de implantação dos aldeamentos em Pueblos ou do Internato de Utiariti, mas não é o momento de fazê-lo.

estavam agrupados em maior quantidade e o comércio destes poderia enriquecer mais rapidamente os desalmados que se aventuravam pelos sertões. Os sobreviventes dessa tragédia eram poucos, como foram poucos os Rikbaktsa, mas com o auxílio de pessoas como o Padre João esta etnia encontra-se hoje em pleno vigor e *colorindo* este nosso Brasil.

Aqui vamos para três teses que meu orientador considera como obstáculos teóricos para uma melhor compreensão das sociedades indígenas no Brasil, construções teóricas para ilustrar a posição de outros antropólogos que não são claramente identificados. A primeira tese supõe que "os índios (tal como falamos deles hoje) sempre existiram. Um notável historiador da ciência, George Stocking Jr., chamou isto de o 'vício do presentismo': descrever os fatos e idéias do passado com os olhos do presente, tomando o que os é familiar e natural como contemporâneo aos fatos relatados do passado." (Oliveira, 1999: p. 105). Os antropólogos contemporâneos incorporam o equívoco dessa tese, pelas implicações no contexto específico das "identidades emergentes", em busca de processos de filogênese ou etnogênese.

Na medida em que os antropólogos rebatem as reificações dos sinais diacríticos (Barth, 1969) como alguns traços da cultura e das unidades socioculturais, meu orientador menciona como uma *estranha maldição* (Oliveira, 1999: p. 115) a política indigenista discriminatória das identidades emergentes que frequentemente as fixam em marcadores essencializados, tais como o etnônimo de um território histórico, ou seja, mesmo que os Rikbaktsa passem por um processo de perda da língua nativa, não deixam de ser Rikbaktsa por isso.

A segunda tese-problema diz respeito à "conexão entre uma etnia específica e um espaço geográfico". A necessidade de apresentar evidências históricas sobre a antiguidade do território indígena para a Justiça Federal demarcar está enraizada na legislação vigente que demanda relatórios técnicos de identificação em perícias judiciais. Pelo fato de ser historicamente datada não pode ser absolutizada, pois o enraizamento político e circunstanciado faz perceber o absurdo do marco temporal da Constituição de 1988, para delimitar os direitos indígenas. Por exemplo: o SPI criava a *Reserva* que servia para distanciar dos brancos indesejáveis, mas acabava sendo em local de pouco interesse pelas frentes

de expansão econômica.

Nesse quadro político e jurídico os esforços do historiador e do antropólogo em estabelecer uma conexão entre uma etnia específica e um certo espaço geográfico, pretendendo assim demonstrar a anterioridade da presença indígena, estarão, a meu ver, fadados ao insucesso. Felizmente, isso não é de forma algum necessário para fundamentar as reivindicações indígenas. (Oliveira, 1999: p. 111)

A terceira fonte de equívocos é que seria preciso fazer um índice de cultura originária e/ou autóctone sem a influência das instituições coloniais para identificar uma cultura indígena singular e no singular: "para conhecer a verdadeira singularidade de uma cultura indígena seria preciso perseguir os elementos de sua cultura originária ou autóctone, isentos da mácula da presença de instituições coloniais. [...] Ou seja, as culturas não são necessariamente coextensivas com as sociedades nacionais." (Oliveira, 1999: p. 112)

Infrutífero parece ser o esforço de antropólogos e historiadores em tentar estabelecer tal conexão, por isso as pesquisas etnohistóricas devem etnografar os processos de fragmentação e reconstituição das

unidades étnicas, recuperando os *fluxos culturais* e as interconexões existentes entre elas, ou seja, o objeto da Antropologia deveria ser o estudo dos sistemas nativos e não da situação colonial (Oliveira, 1999: p. 113). O conceito de "fluxos culturais" de Ulf Hannerz auxilia a compreender a complexidade dos povos indígenas e, por isso, também aparece na crítica à terceira tese.

## OS ENCONTROS QUE QUALIFICAM AS PESSOAS

Aqui desejo encontrar-me mais profundamente com os Rikbaktsa, para além dos dois anos de convivência fraterna em suas aldeias (1991-2) e dos momentos de férias. Ali eu buscava compreender a dialética entre a guerra e a paz, o meu processo de incorporação para dentro dessa etnia, o que me levava a pensar os missionários e os seringueiros não simplesmente como amigos e/ou inimigos, mas como parentes e afins.<sup>34</sup> Desejava e ainda desejo estar sempre

---

<sup>34</sup> *Meu sobrenome Pacini significa da paz, mas não é só por isso que sou mestre da suspeita em torno das guerras, pois acredito na diplomacia e vejo que os mais fracos sempre saem perdendo, por isso a lei ainda é a solução, mas uma Lei que busca o Espírito da mesma com democracia. Acredito assim, na força de Jesus Cristo que foi cruelmente martirizado na cruz e transformou a violência que sofria em esperança para todos nós; trabalho na educação*

mais solidário com essa etnia que conforma o mosaico da diversidade étnica e cultural do Mato Grosso e que, como jesuíta e antropólogo, desejo que continuem entre nós e que todos os conheçam e admirem, os respeitem nos seus direitos.

Por que propor a paz? No nosso caso específico em pauta havia um desequilíbrio enorme de forças para a guerra, ou seja, os seringalistas mandavam os seringueiros com o aval dos governos do Mato Grosso e do Brasil que tinham na época as polícias (militares) do seu lado. Mas principalmente porque os Rikbaktsa possuem algo a ensinar para nós da sociedade envolvente, brasileira e mundial. *Pacificar* é tarefa ainda, pois as ideologias em torno da justificação das guerras servem para quem está no poder e quer dominar os outros como o Império Romano, os EUA ou a Rússia ou a China etc. Eu, porém, acredito que nas guerras todos saem perdendo, por isso me coloco nos conflitos como instrumento de paz, desejo colaborar com os processos

---

*sistêmica e integral como instrumento de paz, porque acredito que, enquanto a sociedade brasileira não reconhecer o lugar e os direitos dos povos indígenas que chegaram primeiro, não formaremos uma nação sadia. Por isso também colaboro na pós-graduação do PPGAS – UFMT e no Instituto OCA que trabalha com justiça restaurativa.*

de justiça e paz, mesmo que passando pelo martírio, porque *se queres a Paz, educa para a Paz e prepara-te para a Paz!*

Já em 1952 os Canoeiros levaram um seringueiro. Fui então na feitoria dos seringueiros que tinham fugido. [...] O chefe da Gleba falou: 'Olha, Padre, eu acho que agora vai dar sangue porque eles começaram deste jeito e nós temos necessidade de nos defender e todo o mundo está mais ou menos assombrado'. (Entrevista com o Padre João em Utiariti (1964) in Lunkes, 1978b: p. 31).

Acredito também nos encontros que transformam as pessoas como os que tive com Mapadadi, o pai da Domingas que me acolheu no seu clã familiar (Arara Amarela), sou assim acima de tudo um filho, um irmão e um pai. Percebo que nas relações interétnicas na região do rio Arinos, do Sangue e Juruena os Rikbaktsa possuíam um certo equilíbrio nas relações com outras etnias indígenas antes da chegada dos seringueiros e outros da sociedade ocidental. Depois disso penso que não conseguiram mais estabelecer esse equilíbrio já experimentado, e precisaram de alianças com setores da nossa sociedade para conseguir as três terras demarcadas. E é preciso manter vigilância constante,

pois a nossa sociedade é extremamente invasora e deseja tudo de forma consumista. Não se contenta com o que lhe é devido... ou seja, não deseja só a castanha, mas deseja a madeira que brota exuberante como os castanhais plantados pelos Rikbaktsa, mas também os bens do subsolo Rikbakta e depois mais e mais... E há que se cuidar dos gananciosos!

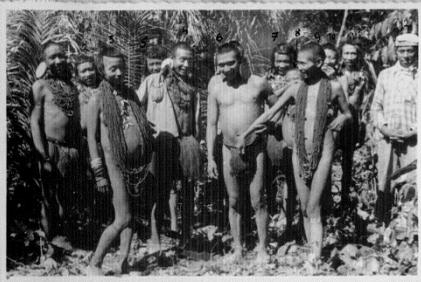


**Foto:** Padre João na lancha com os indígenas pelos rios.

Aqui compreendo o ideal da evitação dos contatos com os povos indígenas como princípio, mas uma vez sendo inevitável, pior ainda é quando os contatos são mal-conduzidos, como aconteceram entre os seringueiros e os Rikbaktsa. Primeiro esses contatos se deram em clima de conflitos, pois havia uma invasão do território alheio. Mesmo assim alguns seringueiros já

tinham conseguido se aproximar pacificamente dos Rikbaktsa do rio do Sangue. Depois, com a intermediação extremamente limitada do Padre João, a falta de controle das doenças dos seringueiros que passavam para os Rikbaktsa foi um desastre:

O contato com os seringueiros desde o começo não foi bom. Paravam lá toda hora, conversando, misturando-se e pegaram a gripe, além de outros inconvenientes. [...] Falei que o melhor é fazer um Posto e nós, então, damos os presentes para eles. [...] É tudo uma coisa complexa. Eles vêem que o Padre é diferente, é rezador, traz remédios.” (Lunkes, 1978b: p. 35)



25/6/58 Aldeia do Milho

(Da esquerda para a direita) Norãbita, chefe de cima. Flechou em 1956 o seringueiro Genésio. 2) Xenta 3) Canaã, mulher de Ixô 4) Ixô. Atraz dele aparece Eicoicpadati(5) 6) Umod, irmão de Ixô 7) Meguedãti, irmão de Ixô, e pai de Xiuagibãsta (Matias) 8) Xiuãmitã, filho de Norãbita. 9) Mulher de Umoã, mãe de Tunõma 10) Nipõ 11) Outro cacique de cima 12) André Iranxe (Da turma volante)

Na 7ª Expedição de 19/07 a 05/08/1957 aconteceu

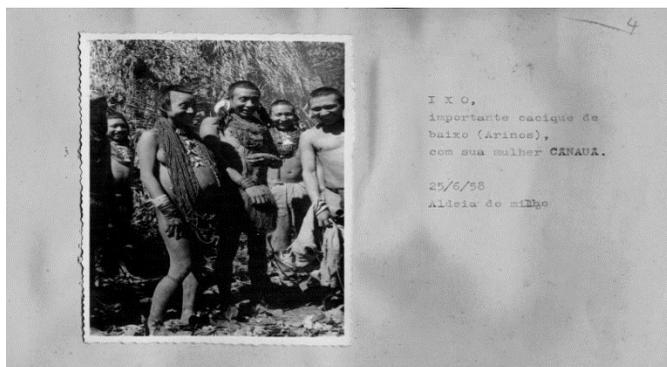
a primeira fala amiga com os Rikbaktsa: aldeia de Ixo no Espigão Mestre (Pasta 8, fascículo 54; 55 e 56; Pasta 37, fascículo 232; Mapa 5 *in* Dornstauder (1975, p. 70; 88) indica o dia 30/07/1957 como o encontro com Pome, adolescente na época. As fotografias acima e abaixo mostram esse lugar privilegiado do primeiro encontro pacífico do Padre João com os Rikbaktsa.

Na hora de encontrar é [...] preciso abrir a cara e rir para eles. Falar na própria língua com toda naturalidade porque eles sabem que a gente fala amigavelmente. [...] O primeiro que foi visto lá, foi o Pomè, depois Matias Pumarata e mulher que já morreu, mulher de Mazerokuzuma, que já morreu e mais outra mulher. Espantaram-se como nós. (Lunkes, 1978b: p. 32)

Para que os Rikbaktsa pudessem ter acesso à sua história que estava registrada principalmente nos diários dos Postos de Pacificação, nos diários do Padre João e de Fritz Tolksdorf, abri essa janela dos textos escritos por missionários para ver os Rikbaktsa através deles. No final da sua vida, o Padre João estava convicto de que não foi ele que descobriu o lugar dos Rikbaktsa, mas que a iniciativa da *pacificação* foi primeiramente de Jesus Cristo, mas na prática, foram alguns Rikbaktsa que tomaram essa decisão de o deixar viver em seu território,

o encontraram porque estava ali, por isso o buscaram e o levaram para suas aldeias. Já o observaram durante muito tempo, não o atacaram e o mataram junto com os poucos indígenas de outras etnias da equipe que o acompanhavam “distraídos” porque não estavam buscando seringueiras, e o escolheram como um aliado, alguém que eles podiam usar para pacificar os seringueiros, porque o consideraram um deles. Assim se deixaram encontrar também cheios de curiosidades:

Os índios acham muitíssimas vantagens. Só que imaginam a civilização melhor do que é. Pensam que não ficam mais doentes, não tem mais dor de cabeça, que acaba o sofrimento. Idealizam. E como encontraram em nós muitas vantagens, pensavam que éramos Canoeiros. (Lunkes, 1978b: p. 32)



E tem uma compreensão que parece ser a chave dessa decisão de aliança dos Rikbaktsa com o Padre João que criava vínculos na defesa da vida dos Rikbaktsa que era urgente. No Rio do Sangue Ixo (*Iho*) apoiou a pacificação porque acreditava que Padre João era Mùigynani. Importante compreender essa história de se mostrar amigo com presentes que interessam aos indígenas como facões, espelhos, roupas, mas o fundamental foi a reflexão que fez Ixo a partir dos sonhos, ou seja, uma força transcendente mostrando quem era o Padre João:

Grande técnica é colocar num lugar onde eles ficam surpresos. O Iho, por exemplo, quando encontrou os meus presentes falou: 'Aqui deve ter um bom entre eles que nos está procurando'. E devido às suas próprias idéias religiosas ele pensou e até falou que aquele que os está procurando deve ser amigo deles, deve ser um Canoeiro.

'Entre eles está um canoeiro'. Até sonhou. [...] o bom quando morre sobe e desce alhures para uma vida mais feliz." (Lunkes, 1978b: p. 32)

Por isso posso dizer que encontrei *no meio* desse caminho etnográfico o Padre João com grande Amor pelos Rikbaktsa, reconhecido por eles como *Mùigynani*

*revivido* (Pacini, 2019: p. 188-204), um antepassado que retornara para auxiliar na guerra que estavam tendo contra os seringueiros.<sup>35</sup> O falecido Wagademy [Waganemý], grande amigo do Pe. João, fala de *Mùigynani* (2019: p. 193), o pai de Isidoro, esposo de Domingas, que tinha esse nome quando falecera. Impressionei-me com a força e a resistência dos Rikbaktsa diante do grande sofrimento que passaram com muitas perdas humanas no confronto com os seringueiros e as epidemias. Mas impressiona-me mais o discernimento feito pelos Rikbaktsa para saber quem era amigo e quem era inimigo. Essas formas diferentes de adaptações dos Rikbaktsa merecem uma *etno-história*, porque o Padre João chegava com penicilina nas aldeias e conseguia debelar as febres e “salvar” muitas pessoas doentes:

A entrada da gripe nos Canoeiros aconteceu por intermédio da turma de pacificação, mas principalmente pelos seringueiros do Arinos. Há muitos casos. Depois o índio mesmo espalhou. [...] Por exemplo, o Müicok e sua turma no Sangue

---

<sup>35</sup> *Mùikinani ou Mùtipy que voltou* (Lunkes, 1978a: p. 175), conforme mitologia da tribo. Ver: Lunkes, Odilo Pedro. *Origem, Lendas e Costumes dos índios Rikmakca. Separata de Estudos Leopoldenses. Ano XIII. Vol. 13, nº 48. 1978b.*

estava à volta da feitoria. Os Seringueiros estavam todos gripados. Tratei da gripe dos seringueiros que tossiam e cuspiam. Falei aos índios que não fossem perto [...]. Quando cheguei pela primeira vez num acampamento, estavam doentes mais que quarenta, com gripe grave. Se não tivessem sido tratados, a maioria deles teria morrido.” (Padre João in Lunkes, 1978b: p. 37).



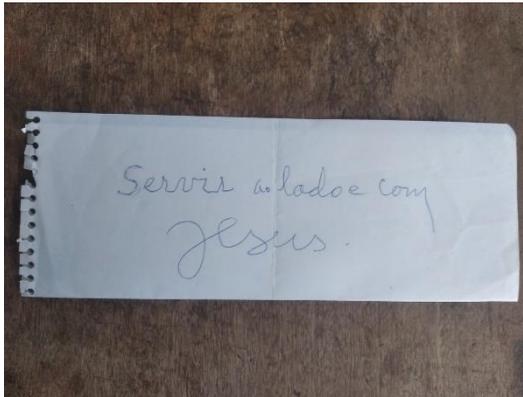
**Foto do Padre João, Wagademy Rikbakta e Mário Medeiros (1959).**

Encontrei documentos preciosos que funcionam como espelhos, muitos do Padre João, que foram cuidadosamente escritos e desenhados como os mapas, e que dão acesso a uma história que precisa ser conhecida para compreender onde chegamos no momento presente. Segundo Lunkes (*in* 1978b), *Mùigynani* fora ferido 4 vezes: por seringueiro (*in* p. 19), por Cinta Larga (*in* p. 20), por onça pintada, o que está citado no índice (p. 3), mas não consta desenvolvido adiante, e por macaco (*in* p. 20). Um detalhe é que *Mùigynani* tivera o filho Rarimy que fora morto pelos seringueiros, talvez por isso tinha esse interesse na pacificação, quando “falecera”.

Parece que *Mykrari* (Bettio, 1989), *Mùikinani* ou *Mùtipy* “que voltou” (Lunkes, 1978a: p. 175) é um personagem histórico e *mitológico*. Com isso aprendi que essa forma de ler a história, através da cosmologia dos Rikbaktsa traz a possibilidade de transformar os sofrimentos passados, não ficar nos traumas, mas superar e harmonizar as cores das penas para o artefato, a castanha e a carne de macaco para o mingau que alimenta a comunhão etc., harmonizar a vida como forma possível de estar nesse mundo como *guerreiros da Paz*.

Para falar das dificuldades de convivência e reconhecimento das pessoas meu pai dizia que *temos que comer um saco de sal juntos para nos conhecer*. Assim se expressava, principalmente quando era surpreendido com uma briga e que ele procurava apartar, e mais ainda numa relação de casamento que durara anos e que depois da separação ou *divórcio* eram utilizados os termos mais cruéis para se referir ao outro. Assim penso que minhas relações com os Rikbaktsa ainda são superficiais para poder ter algo relevante para dizer e escrever, e o ideal é ler mais o que eles mesmos estão falando ou escrevendo num processo descolonizador. Foi muito importante participar de seus rituais, do final das festas das cheias e das secas para poder compreender o sentido profundo dessa etnia-cultura e dos seus mitos narrados e vividos. Por enquanto já temos *O Pensamento mítico do Rikbaktsa* (de Adalberto Holanda Pereira) e *Um Artífice da Paz entre os Rikbaktsa* (Pacini, 2019). que escrevi para colocar à disposição dos Rikbaktsa um pouco de sua história vista através do Padre João. E, para falar mais do contexto etno-histórico da região, escrevi outro livro focando mais o Padre João com os seringueiros e outras etnias (Pacini, 2015).

“Servir ao lado, e com **Jesus... Cristo!**”



**Bilhete síntese da vida do Padre João, 1987.**

Usarei o símbolo da Missão Anchieta (Cristo e Eucaristia) que o Padre João usou para os indígenas identificarem os presentes deixados pelos missionários e

os diferenciassem dos seringueiros como porta de entrada nessa parte do texto. E ousarei agora buscar textos bíblicos, para mostrar a sabedoria dos Rikbaktsa em torno da *paz* na Biblio-óca. Não há como não associar *Biblióca* com o processo de junção dos livros na *Bíblia*, com suas histórias e metáforas, pois esse espaço guardado com carinho pelo Padre Balduino Loebens (falecido no rio Juruena no dia 06-09-2014) na conformação de Fontanillas, porque os Rikbaktsa também eram donos desse lado de Juína. Ali terá também computadores para guardar os materiais e arquivos, entre eles da história Rikbakta e da Missão Anchieta que foi digitalizado com a finalidade de deixar disponível muitas histórias justamente para os Rikbaktsa e outros revisitarem sua etno-história quantas vezes quiserem.

Compreendo que os conflitos menores como uma vingança por um antepassado que foi morto por Cinta-Larga ou maiores como a luta pela posse das terras, muitas vezes historicamente levaram às guerras. Exageros à parte com o número de pessoas narrados na Bíblia para uma “emboscada de guerra” se fosse dos Rikbaktsa, Josué foi no decorrer da noite, provavelmente antes do amanhecer, como faziam os Rikbaktsa

tradicionalmente para atacar enquanto o inimigo ainda estava dormindo, no vale entre Betel e Ai, onde “fez a *emboscada* com cinco mil homens” (Josué 8,13).

E para continuar nessa dimensão bíblica temos também uma *parábola* de Jesus (Lucas 14,31-32) para iluminar a estratégia dos Rikbaktsa que calcularam as condições para continuar a enfrentar os seringueiros na guerra e tomaram a decisão de paz, e com isso também serem discípulos de Jesus Cristo

31"Ou, qual é o rei que, pretendendo sair à guerra contra outro rei, primeiro não se assenta e pensa se com dez mil homens é capaz de enfrentar aquele que vem contra ele com vinte mil?" 32 “Se ele vê que não pode, enquanto o outro rei ainda está longe, manda embaixadores, para negociar as condições de paz.”

Ou seja, para ter Biblio-óca é preciso ter *texto* escrito. E Jesus parece continuar a dizer hoje: Se você ver que vai perder a guerra, manda *mensageiros* para negociar as condições da paz... *Use a caneta, o livro, o computador, o celular etc. como arma!* Pelo que vi vai ter coleção de livros (biblioteca), pode ser videoteca, oficina de artefatos etc.

Aqui tenho que trabalhar uma aparente contradição

com o que neguei acima, pois no texto bíblico aparece a compreensão de que quem faz a guerra é o mais forte, o mais fraco busca a paz. Por que avaliar que vai perder nesses casos? Penso que, de fato, quem trabalha pela Paz sempre vence! (Isso é para pensar também a guerra na Ucrânia, mas também na guerra cultural no Brasil que levou ao terrorismo golpista no 08/01/2023, conforme análise perspicaz de João Cesar de Castro Rocha). Penso que a ignorância leva à guerra e a sabedoria leva à paz, por isso o momento kairós dos Rikbaktsa é ter acesso a essa parte da sua história que estava registrada principalmente nos *diários dos Postos de Pacificação*, nos *diários do Padre João* e de Fritz Tolsdorf. E abrir essa janela dos textos escritos por missionários para ver os Rikbaktsa através deles traz ventos novos. No final da sua vida, o Padre João disse em 1987 que estava nas suas andanças como missionário para “Servir ao lado e com Jesus” no Mato Grosso (Brasil), “que não foi ele que descobriu o lugar dos Rikbaktsa”, mas foram os Rikbaktsa que o observavam e o levaram para suas aldeias (informação do Padre José Miguel Clemente Clavijo, SJ em 14/03/2022).

A Biblio-Óca tem essa inspiração de conquista da escrita pelo desafio da *leitura*, mas também pode ser pelo

viés da *escrita*. Falta escrever outros textos sobre como os Rikbaktsa vêem hoje o Padre João e a Missão em geral, os seringueiros e a sociedade juinense, brasileira. Fiz graduação em Filosofia (1988-90) e Teologia (1993-6) e ali tinha Antropologia Filosófica e Antropologia Teológica, mas faltava um instrumental mais adequado para compreender os Rikbaktsa, por isso fui fazer Mestrado em Antropologia Social no Museu Nacional (UFRJ), por causa do olhar específico dessa ciência para com os povos indígenas. Ali busquei o professor João Pacheco de Oliveira<sup>36</sup> por causa do seu olhar para com os povos indígenas com pouca “densidade étnica”, vamos assim dizer, que considerava a história vivida por esses povos, o processo de colonização e

---

36 João Pacheco de Oliveira atua no Museu Nacional (UFRJ) desde 1997 na condição de Professor Titular e foi meu orientador no Mestrado. Fez pesquisa de campo prolongada com os índios Tikuna, do Alto Solimões (Amazônia), da qual resultou sua dissertação de mestrado (UNB, 1977) e sua tese de doutoramento (PPGAS, 1986), publicada em 1988. Realizou também pesquisas sobre políticas públicas, coordenando um amplo projeto de monitoramento das terras indígenas no Brasil (1986-1994), com apoio da Fundação Ford, publicando muitos trabalhos analíticos, coletâneas e atlas. Orientou mais de 60 teses e dissertações no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), voltadas sobretudo para povos indígenas da Amazônia e do Nordeste, em programa comparativo de pesquisas em etnicidade e território apoiado pelo CNPq e FINEP. Nos últimos anos vem se dedicado ao estudo de questões ligadas à antropologia do colonialismo e à antropologia histórica, desenvolvendo trabalhos relacionados à formação do Brasil, bem como a museus e coleções etnográficas. É curador das coleções etnológicas do Museu Nacional e organizou recentemente a exposição Os Primeiros Brasileiros, relativa aos indígenas do Nordeste, cuja itinerância em Recife, Fortaleza, Rio de Janeiro e Córdoba foi visitada por mais de 150 mil pessoas.

descolonização vivido, não queria somente olhar suas cosmologias e escrever mais uma Dissertação bem arrumadinha para a academia.

## **SUPERAR AS SITUAÇÕES COLONIAIS**

João Pacheco de Oliveira (1999: p. 8) na *Apresentação* do livro chama a atenção para o caráter provisório do *ensaio* que precisa ser comprovado na sua relevância, porque trata-se de um exercício de antropologia histórica: “a dimensão histórica foi escolhida como estratégica para uma reflexão sobre as sociedades e culturas indígenas do Brasil [...] em diferentes contextos culturais e científicos”, pois não podemos continuar a “passar sem uma reflexão e uma recuperação críticas de sua dimensão histórica”. Por *dimensão histórica* meu orientador entende os “eixos espaço-temporais” de “atores com valores e estratégias sociais bem determinados” nos quais os indígenas atuam como “sujeitos históricos plenos” (Oliveira, 1999: p. 8), ou seja, que contam também a sua história porque ainda falta muito dessa escrita autóctone e a esperamos.

A noção de *situação colonial* de Balandier (1950) precisa de interpretações mais circunscritas e



abundância foi vendida e negociada para que esse êxodo fosse provocado sobre os territórios que eram vistos pelo Marechal Rondon no mapa acima como “inexplorado”!

Estima-se que os milhões de indígenas que aqui viviam, estavam divididos em centenas de grupos, de línguas, de etnias e de sistemas econômicos distintos. Segundo estimativas, havia mais de mil etnias diferentes no Brasil, quando da chegada dos europeus. Como a colonização começou pelo litoral, em seguida foram entrando nos rios Amazônicos e do Prata que eram navegáveis. Nessas regiões mais altas do divisor de águas das duas bacias, a colonização chegou mais tarde. Os últimos redutos dos indígenas eram nas florestas da Amazônia, impenetrável para o mercantilismo de especiarias. Com o gado e as lavouras, com os tratores e a Transamazônica, novos empreendimentos foram sendo feitos, sempre com o drama da vida vegetal, animal e humana, sendo devastada.



Wolf (1982) usa a imagem das culturas indígenas como bolas de bilhar compactas somente diferentes na cor para criticar tal etnologia clássica. O paradoxo que marcou as etnografias clássicas que apresentavam as sociedades primitivas como sistemas fechados e independentes da influência do contato com o Ocidente colonialista. Essa idealização das culturas indígenas nos clássicos da etnologia que predominava na preocupação com as mudanças culturais como se fosse a causa da extinção dos povos indígenas.

Nas "prioridades e premissas" desses estudos clássicos figuram uma idealização do passado como fonte de uma pureza original, também uma naturalização da situação colonial e ainda uma etnologia das perdas culturais, que lamentam a *aculturação* porque existiria um mundo ideal e autêntico no passado antes da colonização. Essas pesquisas *in vitro* para decantar o autêntico indígena é um absurdo:

Portanto, para libertar-se da condição de um simulacro (imperfeito) da etnologia amazônica, não basta escapar das muitas armadilhas existentes no caminho; é preciso, à luz de uma antropologia histórica, discutir as prioridades e as premissas dos estudos americanistas. Ou seja, fugir de uma idealização do passado e

de uma pureza original, da naturalização da situação colonial e ainda de uma etnologia das perdas culturais. (Oliveira, 1999: p. 118).

Então, a antropologia histórica nos interessa quando considera as concepções distintas de história. Por exemplo, nos censos nacionais o uso da noção de história é limitado: "a história é somente um veículo transportador dessas culturas, de sua condição passada de plenitude até o momento atual [...] ocasião em que muitas vezes já estão despojadas de sua unidade e sistematicidade" (Oliveira, 1999: p. 124). A crítica de meu orientador faz sentido, tendo em vista que uma parte expressiva dos estudos etnológicos dá relativamente pouca importância ao contato e ao colonialismo na análise e na explicação das estruturas sociais e simbólicas dos indígenas. Do mesmo modo, assistimos a um progressivo abandono do enfoque sobre unidades fechadas e à correspondente abertura para sistemas regionais multissocietários e multilinguísticos, pluriétnicos.

Diamantino foi entregue aos jesuítas para criar uma Prelazia por Dom Aquino Correia em 1929, tinha influência direta de Cuiabá, por onde vinham os

missionários jesuítas passando pela estrada da Guia e Rosário Oeste. O trabalho com os indígenas começou no Mangabal do Juruena, onde uma família de missionários foi morta pelos Nambikwara. As condições precárias para a subsistência fizeram com que houvesse uma mudança para Utiariti que ainda estava colocada bem a oeste na Prelazia de Diamantino, local que antes era o Posto das Linhas Telegráficas e tinha Escolha do SPI, e tornou-se sede da Missão Indígena em 1945.

Os do rio do Sangue nos queriam flechar. Na Curva da Atracagem do rio do Sangue vimos uma canoa. Estavam comigo dois Canoeiros, já mansos, do Arinos. Um era Waganemý. Encostamos a chalana perto da canoa. [...] Müipa e o capitão, seu pai, Mãme e Tukã e mais um homem correram longe.” (Padre João in Lunkes, 1978b: p. 33).

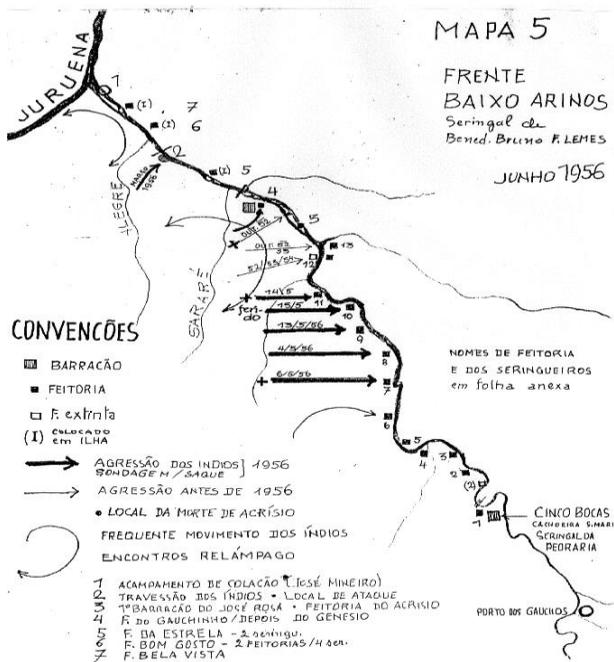
Com esses detalhes etnográficos alcançados em diálogos com o Padre João, seguem mais informações relevantes dessa situação de invasão do território tradicional dos Rikbaktsa pelos seringueiros e a expansão para a direção dos Manoki:

Eles também nos queriam flechar nesta ocasião. [...] Regra geral: acampamento de moradia longe do rio e acampamento de caça à margem do rio. [...] Por último

apareceu uma mulher, Mÿki Irantxe, que era roubada. Havia duas roubadas, mas vi só uma. Uma era mulher do João Irantxe. A outra deve ser parente do Alípio Irantxe, pela aparência. Mas tarde, Mũipa, quando já sabia falar português, me falou que foram de fato brigar com os Irantxes e mataram e comeram. [...] Mũicok era chefe. Falaram que eles eram muito brabos e que nos iam flechar.” (Padre João in Lunkes, 1978b: p. 34).

Aqui precisamos compreender um pouco de onde vem parte das fontes. Pedrina Kanãwa ou Mãniha encontrou-se com Odilo Lunkes (1978b: p. 29) em 1965 na Boca da Cachoeira, um pouco abaixo do rio Juína Mirim. Estava casada com seu sétimo marido, Pome (falecido em 26/04/2023), o primeiro Rikbakta encontrado pelo Padre João. Primeiro marido, Byryk. Mũtipy, Mũigynani e Hamõa “são todos filhos de Mũigynani, o futuro pacificador”, *na pessoa do Pe. João*. “Mũtipy e Mũigynani são irmãos e filhos de Mũigynani com sua segunda esposa Rakmui. Hamõa é filho de Mũigynani com sua terceira esposa Kanãwa. Do primeiro casamento de Pedrina Kanãwa nasceram Gertrudes Ateata e Inês. Do segundo casamento nasceu João Batista Skamata; não teve filhos no terceiro e quarto casamento. Do quinto casamento o único filho morreu pequeno. Do sexto

casamento nasceu gêmeos, o segundo “tinha um só olho no lugar do nariz”. Do sétimo casamento nasceu Lígia Maria Marisolda.

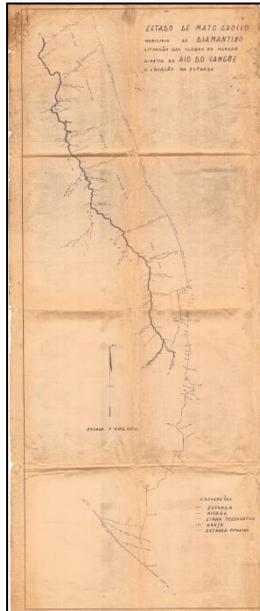


### Ataques aos seringueiros e avanços da Frente Pioneira desde 1950.

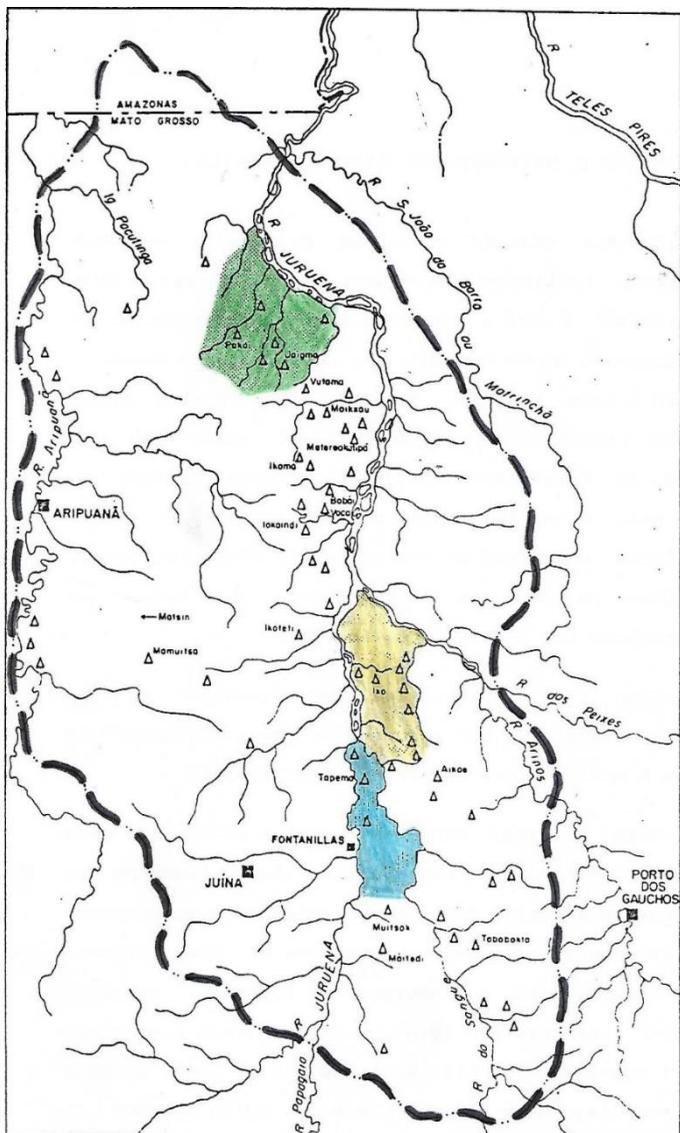
Fonte: Dornstauder pasta 37, fascículo 233 no Acervo da MIA.

O primeiro mapa abaixo mostra parte da Prelazia de Diamantino já com as glebas na margem direita do Rio

do Sangue e os locais dos primeiros contatos com os Rikbaktsa com os seringueiros, pois estavam no outro lado do rio. Assim, onde hoje é a Terra Indígena Japuira, entre os rios Juruena, do Sangue e Arinos foi o local dos primeiros contatos com os Rikbaktsa.



RELATO: UMA ETNO-HISTÓRIA DE AMOR ENTRE O PADRE JOÃO E OS RIKBAKTSA: A CALIGRAFIA DE BOAS PALAVRAS!



Utiariti está na margem do rio Papagaio, afluente do Rio Juruena e o Rio do Sangue entrará mais abaixo no rio Juruena como também o rio Arinos. Observe no mapa adaptado que as 3 Terras Indígenas Rikbaktsa demarcadas deixaram de fora várias aldeias tradicionais dessa etnia. Fonte original: Dornstauder (1975, p. 29).

Considerar o *indigenato* como parte da condição da história indígena possível (real) no Brasil, e não ficar num idealismo paralisante, parece ser uma sabedoria que permite atuar nesse campo indigenista missionário nos tempos atuais a favor dos povos indígenas. É neste contexto que o Padre João se insere, e usa da experiência dos antepassados, uma herança que faz parte do indigenismo missionário, desde Nóbrega e Anchieta até Rondon e Nimuendajú. “A condição tutelada em que são colocadas as sociedades indígenas faz parte de um processo mais amplo de construção de uma nação brasileira e de conformação de mecanismos de intervenção estatal e reconhecimento setorial de direitos.” (Oliveira, 1999: p. 89). O uso de sinais externos, nas roupas, nos presentes deixados, nos barcos e nas bandeiras são auxílios para a identificação. Não é por acaso que uma das páginas da nossa história foi atribuída aos “bandeirantes”, porque estes faziam questão de se

identificar, ainda que numa ação bem diferente da atribuída aqui ao Padre João no século XX não somente por causa da distância temporal.

Aqui estou me inspirando em textos já publicados, pois os Rikbaktsa pacificaram também o Padre João. Sua maneira de ser enquanto austríaco e jesuíta era cheia de autoridades e dificuldades próprias de quem não conhece o meio onde se insere, mas os indígenas souberam como conquistar aqueles que eles desejam. A partir disso podemos afirmar que o Padre João foi *pacificado* insistentemente pelas ações decisivas dos Rikbaktsa e outros indígenas, o que demonstrei no caso de sua identificação por Wagademy que pacificava só pela simpatia. Outro grande personagem mais recente foi Mapadadi que teve agência importante quando do retorno dos estudantes de Utiariti. Tornou-se o *pai de todos* na aldeia Barranco Vermelho, mas principalmente soube em diferentes circunstâncias atuar no sentido de mostrar o ponto de vista dos Rikbaktsa e fazer com que o Padre João e os demais missionários entrassem na dança, comesse do mingau e bebessem a chicha nos finais das festas das cheias e da seca.

Muitos *soldados da borracha* foram deportados do

Nordeste seco para a Amazônia úmida e exuberante em vegetação. Uma ideia da migração, claramente um êxodo que foi provocado para dar condições de explorar o látex que era vendida e negociada nesta região (ver Pacini 2015). As baixas por causa das doenças como catapora, gripe etc., principalmente a malária para os seringueiros, mas para os indígenas também está amplamente documentada e a maior parte da população, autóctone e migrante veio a óbito em condições precárias.

Contudo, o foco de atuação era a “proteção dos indígenas” não tão longe do Marechal Rondon (SPILTN), e menos ainda de Curt Nimuendajú, a quem o Padre João admirava e deixou isso expresso pela forma como procurava remeter a ele o fundamento para as escolhas feitas, e algumas de suas atitudes captadas na etnografia dos documentos deixados, podem ser observadas como semelhantes. A figura ativa e disposta, apesar da magreza corporal, tinha uma influência de serviços prestados que se revertia em certa autoridade por onde andava, em diferentes classes de pessoas.

Ao valorizar a memória indígena com os devidos cuidados da sensibilidade descolonizadora, é preciso buscar cada vez mais a memória dos acontecimentos

passados na fala de alguns Rikbaktsa. O relato do filho de Wagademy, Isidoro Reromutsa, é uma forma de ver como os Rikbaktsa perceberam e sentiram as mudanças para Utiariti e depois no retorno para suas aldeias, dado que meu cunhado foi ainda bebê para o internato, algo que pode ser lido agora na Biblio-óca:

Os meus tios me disseram que eu fui levado para o internato com cerca de dois anos de idade, após ter perdido meus pais. Quem me levou para lá foi o padre João, a quem considero como um pai. No começo, eu fiquei sob os cuidados das “Irmãzinhas” no jardim da infância. Assim que completei seis anos, fui transferido para o alojamento dos meninos, onde quem dava as ordens era o mestre Odilo. Lá no internato os padres preparavam a gente para a vida adulta, ensinando as noções de respeito e trabalho. A gente estudava muito. E tinha que rezar bastante. Tinha os momentos de oração, como a missa e a catequese, onde a gente aprendia os ensinamentos da religião católica.” (Reromutsa. Entrevista concedida em junho de 2016 in Martins, 2017, p. 46-7).

O Padre João associado aos Pajés (xamãs), é Mùigynani! Por isso essas relações de parentesco criadas pelos Rikbaktsa para nos tornar parte de sua etnia, para além da antropofagia e dos casamentos é uma

grande perspectiva que nos leva a um processo de descolonização. Para Odilo Lunkes, “o método usado pelo Padre Dornstauder na pacificação foi de tal acerto e revelou tal conhecimento da índole indígena, que os próprios nativos o consideraram como um canoeiro que voltou à tribo: *Mùigynani*” (Lunkes, 1967, s. d. *apud* Pacini, 2019, p. 25). Tal informação também foi dada pelo Padre José de Moura e Silva, ao afirmar que “os Rikbáktsa resolveram terminar com as dissensões internas e resolveram decretar a paz. Um chefe (Íxo) chegou a sonhar que aquele pacificador era um Rikbáktsa redivivo” (Moura e Silva, *Apresentação* do livro in 1975, p. 9). Depois Waldemar Bettio olhou para este emblemático líder religioso e registrou outras falas nativas dos Rikbáktsa, confirmando essa sensibilidade indígena que vê além das aparências, já etnografada em diferentes momentos, algo que impressiona nas imagens a seguir:



**O Padre João entre um Rikbakta e um Nambikwara em  
Utiariti (margens do rio Papagaio, afluente do Rio do  
Juruena).**

Assim a Antropologia nos inspira em todos os momentos e o espírito humano em busca do Espírito eterno que é pensado no cristianismo como Trindade criativa, salvadora e santificadora encontra nesses tempos de aquecimento global e perspectivas de grandes catástrofes, o ensinamento de cuidar da nossa casa comum. Talvez por isso que a falecida Auca que morou ali nessa região de Fontanillas chamou o Padre João e lhe disse com solenidade que eles também já conheciam esse Jesus (Cristo) que o trouxera até eles e que ele lhes falara.

## CONCLUINDO

Conforme documentação examinada, percebemos que o Padre João foi tratado pelos Rikbaktsa como um parente, alguém que eles podiam confiar e “usar” para auxiliar a pacificar os seringueiros, já que o diálogo não estava sendo possível. Tinham conflitos bélicos, e até encontros pacíficos com os seringueiros, mas tudo caía por terra ou água logo adiante. As sementes de paz produziam árvores e flores frágeis, não eram perenes como as castanheiras ou as seringueiras. O fato de considerarem o Padre João um deles, foi instrumentalizado para que fizesse o papel histórico de pacificar os seringueiros, por isso se deixaram encontrar.

Assim, o Padre João dizia que a iniciativa da *pacificação* foi primeiramente de Jesus Cristo, mas na prática, foram os Rikbaktsa que tomaram a direção do seu processo histórico. Primeiro atacavam em diversos lugares ao mesmo tempo para deixar os seringueiros em grande alvoroço. Mas esse pânico resolveu só por um tempo, pois a ganância do látex era mais forte. Então buscaram o Padre João e o encontraram porque também ele estava conectado espiritualmente com os Rikbaktsa, e o levaram para suas aldeias a fim de estabelecer uma

aliança de paz que os curasse nas pandemias e amansasse os que cuspiam fogo. As informações etnográficas de que já o observaram durante muito tempo e que não o atacaram e o mataram junto com os poucos indígenas de outras etnias da equipe que o acompanhavam porque perceberam que tinha outro modo de ser e estar nos seus caminhos. Auxiliar os indígenas no processo de extermínio e invasão que as frentes pioneiras impunham com braços armados através dos *bugreiros* e *amansadores de índios* ou outros que chegavam como colonos era opção clara para os indigenistas missionários da Missão Anchieta no Mato Grosso, iniciativa que desembocou depois no Conselho Indigenista Missionário (Cimi).

Nessa perspectiva, urgia reconhecer que a função do Estado é proteger os direitos indígenas em oposição à sociedade nacional majoritária, conforme inscrito nos artigos 231 da Constituição de 1988. Reatualizado de maneira dramática em anos recentes, essa conexão tornou-se possível pela postura dos primeiros jesuítas num passado remoto com as Missões (com seus problemas próprios de época é claro), mas com a postura própria de José de Acosta, Las Casas, Montoya, Vieira e os mais recentes que souberam transformar as formas de

estar com os indígenas como Dornstauder, Egydio Schwade, Cañas, Burnier, Thomaz Lisbôa, Balduino Loebens etc.

As tensões *latentes* entre os projetos de vida dos indígenas e colonizadores é real e dramática quando os que tomam o Estado desejam o desaparecimento dos indígenas porque são estorvo para o progresso. Contudo, no processo de descolonização e numa educação sistêmica percebo que sem essa reconciliação e valorização dos Rikbaktsa na composição de Fontanillas, Juína, Mato Grosso e Brasil, não seremos capazes de constituirmos essa Nação que amamos.

Na parte final *Relatório-testemunho* do Padre João (in Pacini, 2015: p. 268-275), uma reflexão posterior de 1984, datilografada pelo Padre José de Moura e Silva, narra que veio ao Brasil em 1925 e, ao Mato Grosso, em 1946: “O missionário poderá caminhar ao lado do índio, sem envergonhá-lo nem se envergonhar a si mesmo, porque sabe que o índio o considera como seu irmão.” (p. 274) E na parte de trás dessa última folha, manuscrito como coisas que o Padre João ficou pensando depois, “o ÍNDIO conhece o que eu sou no campo religioso, - um fato acontecido. Vendo-me celebrar missa ou

presenciando uma ‘reza’, eles perceberam que eu sou rezador” (*Relatório-testemunho* do Padre João, in Pacini, 2019: p. 275).

Assim, entre os Rikbaktsa aprendi nos rituais “antropofágicos” que temos que comer e beber a Antropologia, cheirar, ouvir e ver Antropologia em todo lugar. Tocar a Antropologia por dentro e por fora (*o tato do tato* em Goffman, 1959), para que ela saia de nós também em todos os poros, através do suor, do sangue, das lágrimas e até da urina e fezes, através do esperma e do óvulo, ou mais impressionantemente de um bebê que é dado à luz desse mundo e de outros mundos possíveis, do leite que amamenta e que sustenta, mas também através das palavras e sonhos que temos, das meditações e contemplações espirituais que nos conectam com o que nos transcende.

## REFERÊNCIAS

BALANDIER, G. “Aspects de l’évolution sociale chez les Fang du Gabon”. In: **Cah. Intern. de Soc.**, volume IX, 1950.

DORNSTAUDER, Pe. João Evangelista. **Como Pacifiquei os Rikbaktsa**. Pesquisas, São Leopoldo.

1975.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Vozes – Petrópolis: 2011 [1959].

MONTEIRO, John. (☩ 26/03/2013). **Negros da terra. Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. 1995. (57-98; 99-153; 154-208)

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 1999. 272 p.

PACINI, Aloir. **Um artifice da paz entre seringueiros e índios** [recursos eletrônicos]. e-book. Editora Unisinos. 2022 [2015 ISBN 978-65-870-32-21-4]. 9786587032214.epub (20 MB). <https://wetransfer.com/downloads/71a2ef8feacb9490d3b7f0278e40015e20221004172948/6bfcac4914102809622f1f8d34d460a820221004173014/f8ac33>

PACINI, Aloir. **Um Artifice da Paz entre os Rikbaktsa**. EdUFMT. 2019. (Prefácio de João Pacheco de Oliveira).

## **SOBRE OS AUTORES**

**Izudreliá Samasaik Rikbaktatsa** – Graduanda do curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – campus Juína. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Indígenas.

**Link do lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2877132151734355>

**Mileide Terres de Oliveira** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT – Campus Juína). Graduada em Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas Literaturas. Pós- SOBRE OS AUTORES graduada em LIBRAS. Mestre em Linguística (UNEMAT). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professora efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico/LIBRAS do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) campus Juína-MT. Atua na área da descrição e análise de línguas indígenas, especificamente a etnia Rikbaktasa, habitantes localizados no noroeste do Mato Grosso. Além disso, desenvolve pesquisas na área da Libras e de educação inclusiva. Assim como, coordena o Grupo de Estudos sobre os Rikbaktasa.

**Link do lattes:**<http://lattes.cnpq.br/2149283588948427>

**Mônica Taffarel** - Doutoranda em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (2018) pela UNEMAT - Campus Barra do Bugres/MT. Licenciada em Ciências com Habilitação em Matemática pelas Faculdades Integradas Católicas de Palmas - Paraná - FACIPAL (2002), especialização (2003) em Matemática na área de Ciências Exatas na mesma instituição de ensino. Desde 2007 é professora efetiva no estado de Mato Grosso no município de Juína, atuando em escolas estaduais de ensino fundamental e médio, ministrando aulas de matemática. Foi professora formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso - CEFAPRO, nos anos de 2009, 2010, 2015, 2016 e 2017. Atualmente é professora na Escola Estadual Dr. Artur Antunes Maciel, ministrando aulas de matemática nas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

**Link do lattes:**<http://lattes.cnpq.br/0883490673906825>

**Elani dos Anjos Lobato** - Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal de Mato Grosso (2004) e graduação em LETRAS pela Fundação Universidade do Tocantins, UNITINS (2011). Com Pós-Graduação Lato Sensu, Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT (2012). Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pelo PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGECM ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT Campus Deputado Estadual Renê Barbour - Barra do Bugres/MT.

**Link do lattes:**<http://lattes.cnpq.br/7950897910039825>

**Gilvano Teixeira Bastos** - Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Bolsista da CAPES. Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT). Possui graduação em licenciatura plena e bacharelado em história pela Universidade Federal de Mato Grosso (2001), Pós Graduação em

Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Sociedade de Educação Continuada Educon (2010) e Mestrando bolsista CAPES pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) Campus Unemat-Cáceres. Trabalhou como formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro) nos anos de 2010 a 2015. Atualmente é lotado como professor da Escola Estadual Dr. Artur Antunes Maciel e Escola Municipal Paulo Freire na cidade de Juína-MT. Tem experiência na área de História, com ênfase em História.

**Link do lattes:**<http://lattes.cnpq.br/4378827010071112>

**Adailton Alves da Silva** - Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1997), mestrado (2006) e doutorado pela UFSCAR (2013) em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e é efetivo na Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat e lotado na Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológica do Campus de Barra do Bugres-MT. Tem experiência e atua nas áreas de Ensino de Matemática, Formação de Professores de Matemática, Etnomatemática e Educação Escolar Indígena.

Atualmente é professor do Curso de Matemática, do Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática (UNEMAT), do Mestrado Profissional ProfMat (UNEMAT) e professor e Coordenado do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultura (PPGECII/UNEMAT).

**Link do lattes:**<http://lattes.cnpq.br/3275537710838553>

**Raimundo Nonato Carlos Arruda** - Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2007). Tenho especialização em metodologia do ensino da Ciências e Matemática pela EDUCON, especialização em metodologia e didática do ensino superior pela AJES. e mestrado em EDUCAÇÃO pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2019). . Tenho experiência na área de Educação Indígena, trabalhei com o povo Rikbaktsa no noroeste de Mato grosso desde 2001 2013, fui professor da escola Indígena de 2006 e 2007. Atuei como diretor da escola Indígena Myhyinymykyta Skiripi do Governo do Estado do Mato Grosso de 2007 a 2013. De 2001 a 2015 assessoriei as escolas indígenas da região noroeste do estado de Mato Grosso. 2009 a 2015 assessoria nos seminários de educação escolar indígena da região. De 2012 a 2014

atuei como professor contratado no Instituto Federal de Mato Grosso Campus Juina, nos cursos de médio integrados e no curso de Licenciatura de Matemática e Biologia, atuei como Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Mato Grosso Campus Juina, em 2021 fui redistribuído para o Amazonas, atualmente atuo como Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Amazonas Campus Lábrea.

**Link do lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3199007064204256>

**Larissa Cykman de Paula** - Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAS/UFRGS), participa do Núcleo de Antropologia e Cidadania (NACI). Sua ênfase de pesquisa é na área da Antropologia, atuando principalmente nas temáticas de Etnicidade e Identidade, Direitos Humanos, Migrações. Desenvolve atualmente pesquisa juntamente a povos indígenas na região amazônica brasileira.

**Link do lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2333739833638317>

**José Roberto Linhares de Mattos** - Possui Pós-doutoramento em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no qual trabalhou com o tema "Educação matemática em ambientes multiculturais"

junto ao projeto Fronteiras Urbanas: a dinâmica de encontros culturais na educação comunitária, da Fundação para a Ciência e a Tecnologia - FCT, Portugal. Doutor em Ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - COPPE-Sistemas/UFRJ. Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharel e licenciado em Matemática pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Professor Titular do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal Fluminense, professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - PPGEA/UFRRJ, professor colaborador do Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC / PPGECEM / UFMT / UFPA / UEA e membro do Colegiado do Curso de Especialização em Matemática para Professores do Ensino Fundamental e Médio, da UFF. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática e Cultura - GEPEC/UFRRJ/CNPq - <http://smnmattos.wixsite.com/gepec>. Líder do Grupo Internacional de Pesquisa Educação em Fronteiras - EmF/UFF/CNPq -

<http://www.fronterasurbanas.wixsite.com/emfronteiras>.

Membro Associado do Comitê Latino-americano de Matemática Educativa (Clame). Coordenador do GT05 (História da Matemática e Cultura) da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) para o período 2022-2024. Vice-coordenador do GT05 da SBEM no período 2019-2021. Vice-diretor da Regional SBEM-AP no período 2020-2021. Coordenador regional no Sudeste da Red Internacional de Etnomatemática (RedINET - Brasil) para o período 2022-2024. Membro do Conselho Científico das Revistas: Hipátia - Revista Brasileira de História, Educação e Matemática; Revista Diálogos e Perspectivas em Educação - ReDiPE, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa; e Revista REAMEC, da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. É Pesquisador em Etnomatemática, o qual trabalha com Educação Matemática em Contextos da Educação Escolar Indígena, Quilombolas e do Campo, investigando a geração e difusão do conhecimento, a relação do saber popular com o conhecimento escolar, as práticas e os saberes de povos originários, ancestrais e tradicionais, e os processos de ensino e de aprendizagem da matemática escolar e sua relação com o cotidiano.

**Link do lattes:**<http://lattes.cnpq.br/1508772914490157>

**Geraldo Aparecido Polegatti** - Possui Licenciatura Plena em Matemática e Desenho Geométrico pela Universidade Estadual de Londrina (1996) e Especialização em Linguagem e Educação pela Associação Vilhenense de Educação e Cultura (2004). É Mestre em Ciências pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atuou como professor nível 3 do Governo do Estado de Rondônia no Ensino Médio de fevereiro de 1998 a dezembro de 2010. Tem experiência na área de Ciências Exatas, com ênfase em Matemática, Física, Estatística e Desenho Geométrico. Desde Janeiro de 2010 é professor efetivo EBTT de Matemática do IFMT - Campus Juína, onde desenvolve pesquisas nas áreas de Educação, Educação Matemática, Etnomatemática e os Três Mundos da Matemática, com ênfase na Educação Intercultural Indígena e na formação de professores que ensinam Matemática. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa do Pensamento Matemático ? GEPPMat do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UEL.

**Link do lattes:**<http://lattes.cnpq.br/0189976880174369>

**Katia Freitag** - doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários – PPGEL, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, pesquisadora dos Mitos indígenas da etnia Rikbaktsa. Professora efetiva de Língua Portuguesa do Estado de Mato Grosso. Contato: [katia\\_fraitag@hotmail.com](mailto:katia_fraitag@hotmail.com).

**Link do lattes:**<http://lattes.cnpq.br/1734549857470750>

**Miguel Julio Zadoreski Junior** – Pedagogo e Mestre em Ensino. Docente do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica - IFMT - Campus Juína.

**Contato:** [miguel.junior@ifmt.edu.br](mailto:miguel.junior@ifmt.edu.br)

**Link do lattes:**<http://lattes.cnpq.br/5596528017682196>

**Suzana Feldens Schwertner** – psicóloga e doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade do Vale do Taquari - Univates (Lajeado/RS). Professora no curso de Psicologia da Univates. Contato: [suzifs@univates.br](mailto:suzifs@univates.br)

**Link do lattes:**<http://lattes.cnpq.br/7506762501479836>

**Vanilda dos Reis** – graduada em Letras pela

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Possui mestrado em Estudos Literários pela mesma instituição, onde ingressou no doutorado em 2023. Além de atuar como professora efetiva na Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), realiza ações como ativista, produtora e pesquisadora na comunidade indígena Rikbaktsa desde o ano de 2009. O ativismo está voltado para ações como escrever projetos e documentos solicitados pela comunidade, enquanto na produção busca promover oficinas de arte e cultura indígena, incentivar a continuidade dos rituais e cantos sagrados e produz documentários em parcerias. Suas pesquisas estão voltadas para Literatura Popular, Literatura de Autoria Indígena, Literaturas Amazônicas, Poéticas da Voz e Manifestações Culturais de Povos da Amazônia. Um de seus hobbies quando está em territórios tradicionais é ouvir e catalogar poéticas da voz de anciãos e anciãs, bem como fotografá-los em seu cotidiano. E-mail: [vanilda.rs@gmail.com](mailto:vanilda.rs@gmail.com)

**Link do lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2499144908521022>

**Walnice Aparecida Matos Vilalva** - Doutora em Teoria e História Literária pela UNICAMP (2004), Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo - USP. É professora

adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso. Atuou como coordenadora do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários-PPGEL, gestão 2009-2013. É editora do Suplemento Literário Nódoa no Brim e da Revista Alêre- Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários. É coordenadora do Núcleo de pesquisa Wlademir Dias-Pino. Atualmente, exerce novamente a função de coordenadora do PPGEL (gestão 2020-2023). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, Teoria Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: memória e identidades literárias.

**Link do lattes:**<http://lattes.cnpq.br/8755570206486476>

**Rinaldo Sérgio Vieira Arruda** - Graduado (1975), Mestre (1982) e Doutor (1992) em Ciências Sociais/Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi professor no Departamento de Antropologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo de 1976 a 2014, atuando como docente e orientador na graduação e no pós-graduação em Ciências Sociais, nas linhas de pesquisa de etnologia brasileira e ambiente e sociedade. Foi vice-diretor e diretor do Museu da Cultura da PUCSP em várias gestões. De 2008 a 2013 atuou como professor

convidado na Universidad Pablo de Olavide em Sevilla, Espanha. De 2013 a 2020 também participou como docente e orientador na UNASUS/UNIFESP em curso de Especialização em Saúde Indígena. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Etnologia Indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: Rikbaktsa, povos indígenas, território, direitos, cultura, etnicidade, identidade cultural, territórios indígenas e visão da natureza. Na linha de pesquisa ambiente e sociedade orientou diversos trabalhos de pesquisa referentes a populações e saberes tradicionais, política ambiental, ambientalismo e responsabilidade social empresarial. Também desenvolveu trabalhos de pesquisa e ministrou cursos na área de Antropologia Visual, com foco em fotografia, memória e identidade. Foi presidente do Conselho Diretor da Operação Amazônia Nativa – OPAN por três gestões, realizou inúmeras pesquisas científicas sobre povos indígenas e comunidades tradicionais desde a década de 1980 até a atualidade, assim como inúmeras consultorias relativas a impactos socioambientais em comunidades tradicionais e povos indígenas na Amazônia brasileira, tendo publicado vários livros e artigos científicos. É membro do NEMA - Núcleo de Estudos de Etnologia Indígena, Meio Ambiente e

Populações Tradicionais da PUC-SP - o qual coordenou de 1997 a 2014. Também é membro do GRAVI (Grupo de Antropologia Visual) do Laboratório de Imagem e Som (LISA) da Universidade de São Paulo e do Grupo de Estudos sobre os Rikbaktsa, coordenado pela Profa. Mileide Terres de Oliveira.

**Link do lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8347057889085707>

**Aloir Pacini** - possui graduação (Bacharelado) em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990), graduação (Bacharelado) em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (1996), mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - Museu Nacional (1999) e doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012). Atualmente é servidor público - professor associado I, lotado no Departamento de Antropologia - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, professor orientador do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase na Etnologia Indígena (pesquisas com Chiquitanos, Rikbaktsa, Manoki, Apiaká, Kawaiwete (Kayabi), Boe (Bororo), Xavante, Haliti

(Pareci), Kysedje (Tapayuna e Suyá) Terena, Guarani etc.), nas Comunidades tradicionais e Quilombolas. Suas pesquisas focam especialmente o território tradicional (águas), fronteiras, relações com os Estados Nacionais, Missões e "fricções interétnicas). A Antropologia social e cultural deu oportunidade para a elaboração de laudos antropológicos para a Justiça Federal, mas a pesquisa com os Chiquitanos tem maior produção acadêmica dentro da Linha de Pesquisa do DAN: Etnicidades, Territorialidades e Cosmologias.

**Link do lattes:**<http://lattes.cnpq.br/9214275581890546>

# RIKBAKTA:

## PRESERVANDO A HERANÇA DE UM POVO GUERREIRO

Em uma terra marcada pela bravura de um povo guerreiro, a história dos "Rikbaktsa" desvenda um mundo de tradições ancestrais e sua coragem pela preservação de suas terras e à luta pelos direitos indígenas.

Este livro conta a história uma rica tradição cultural, incluindo danças, músicas e rituais religiosos que fazem parte de suas práticas cotidianas e celebra a riqueza das tradições de um povo enquanto ilustra a resiliência de seus guerreiros.



SECEL  
Secretaria de  
Estado de Cultura,  
Esporte e Lazer



Governo de  
**Mato  
Grosso**