

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM**

OSCAR WA RAIWE UREBETE

***ROMNHORÉDZÉ A'UWÊ UPTABI MREME NA HÃ:* UMA PROPOSTA DE
CURRÍCULO ESCOLAR PARA A LÍNGUA XAVANTE NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Cuiabá - MT
2025

OSCAR WA RAIWE UREBETE

***ROMNHORÉDZÉ A'UWÊ UPTABI MREME NA HÃ: UMA PROPOSTA
DE CURRÍCULO ESCOLAR PARA A LÍNGUA XAVANTE NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem como requisito para obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagem na Área de Concentração de Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Dánie Marcelo de Jesus

Cuiabá – MT
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

U75r Urebete, Oscar Wa raiwe.
Romnhorédzé a'uw uptabi mreme na hã [recurso eletrônico] : uma proposta de currículo escolar para a língua xavante nos anos finais do ensino fundamental / Oscar Wa raiwe Urebete.
-- Dados eletrônicos (1 arquivo : 142 f., il. color., pdf). -- 2025.

Orientador: Dánie Marcelo de Jesus.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2025.
Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.
Inclui bibliografia.

1. Língua materna. 2. Língua xavante. 3. Currículo. 4. Ensino. 5. Interculturalidade. I. de Jesus, Dánie Marcelo, *orientador*. II. Título.

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

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: ROMNHORÉDZÉ A'UWÊ UPTABI MREME NA HÃ : uma proposta de currículo escolar para a língua xavante nos anos finais do ensino fundamental

AUTOR: DOUTORANDO OSCAR WA RAIWE UREBETE

Tese defendida e aprovada em 25 de agosto de 2025.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTOR DÂNIE MARCELO DE JESUS (PRESIDENTE BANCA/ORIENTADOR)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

2. DOUTORA CAROLINA AKIE OCHIAI SEIXAS LIMA (MEMBRO INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

3. DOUTORA MARINETE LUZIA FRANCISCA DE SOUZA (MEMBRO INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

4. DOUTORA DOLORES CRISTINA GOMES GALINDO (MEMBRO EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG

5. DOUTOR GERSEM JOSÉ DOS SANTOS LUCIANO (MEMBRO EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB

6. DOUTOR EDILSON MARTINS MELGUEIRO (SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO:

7. DOUTORA SOLANGE MARIA DE BARROS (SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

Cuiabá-MT, 25 de agosto de 2025



Documento assinado eletronicamente por **MARINETE LUZIA FRANCISCA DE SOUZA**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 01/12/2025, às 21:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **GERSEM JOSÉ DOS SANTOS LUCIANO**, **Usuário Externo**, em 01/12/2025, às 21:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CAROLINA AKIE OCHIAI SEIXAS LIMA**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 04/12/2025, às 08:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dolores Galindo**, **Usuário Externo**, em 22/12/2025, às 19:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **DANIE MARCELO DE JESUS**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 24/12/2025, às 10:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **8697169** e o código CRC **BEBD2F25**.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos meus familiares, que me apoiaram em minha jornada no Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Cuiabá, nível Doutorado.

Aos meus pais que desde a minha infância me incentivaram nos estudos e não mediram esforços para que eu pudesse realizar o sonho de me tornar Doutor em Estudos de Linguagem.

Ao povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante) de *Êtênho'repré* (São Marcos), cujos conhecimentos proporcionaram uma dimensão valiosa ao meu trabalho, em especial às pessoas entrevistadas.

À UFMT de Cuiabá pelo acolhimento e pela oportunidade de realizar minha pesquisa e desenvolver esta tese de doutorado.

AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar, agradeço ao nosso *Danhimite* (Deus) pelas bênçãos divinas que recebi desde o início do meu Curso de Doutorado no PPGEL (Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagem) da UFMT/Cuiabá até a conclusão do curso.

Ao meu orientador, professor Dánie Marcelo de Jesus, pela paciência e pelos valiosos conselhos durante a construção da minha tese. Suas orientações foram essências para enriquecer o trabalho.

À banca examinadora pela qualificação da Tese de Doutorado, cujas orientações e sugestões contribuíram significativamente para melhoria deste trabalho.

Aos meus familiares pelo estímulo à conclusão do curso e pela compreensão em relação às minhas ausências nos momentos em que mais precisaram de mim.

Aos anciões entrevistados da aldeia São Marcos e Nossa Senhora de Guadalupe, da Terra Indígena São Marcos, município de Barra do Garças – MT, e aos professores da Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi.

Ao meu *ĩtsiwaihu* (amigo), Maxwell Gomes Miranda, pelas orientações no desenvolvimento do trabalho e indicação de fontes bibliográficas.

Ao meu *inhib ōri* (meu afilhado no ritual religioso Xavante), Gabriel Gomes Muria, Servidor da FUNAI de Barra do Garças, pela contribuição nos momentos difíceis.

Por fim, à Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi.

RÓ TSA'RATA UPTABI TSI

Åhã róta'sata 'manharĩ hã rómnhorédzéb're rómnhuridzéb da hã a'uwẽ mreme na maparane âma iwa'õtõ âma rówaihu'udzé 'remhã, rómnhorédzé ihöimana dza'ra mono ma daró Êtênho'repré 'remhã. Róta'sata wabdzuri ihöimana hã matsí'manhã rób'uptsãtã mono dzarina romnhuridzébda hã rómnhorédzéb'remhã, a'uwẽ norĩ ma itsímatsa mono ma hã uburé daró mono bö duré ti'ai wa'õtõ mono bö. Å nõrĩ tsíne hã Rómnhuri dzaprõnidzé rómnhorédzé a'uwẽ te ma hã (1998), Base Nacional Comum Curricular (2018) duré rómnhuri nhihõtõ nhimi róta'sata wabdzuri rómnhuridzéb da abhuwawẽ 'remhã (2018). Róta'sata wabdzuriwa rómnhuridzébda a'uwẽ mreme na hã, âma ina'ratadzé te tihöiba róbzanhamridzé mono hawi: (i) damreme na, (ii) itsõré, (iii) itsihõtõtébré, (iv) damreme dzarédzé. Å norĩ hawi te tihöiba rówaihu'u uptsãnã hã duré rówaihu'udzéb na dama rómnhoré'wa norĩ te âma damã 're irómnhoré dza'ra mono da hã. Rówatsi ihöimana hã rówaihu'udzé marĩ na, te tãma tihöiba ipawaptó'wa ihöiwaróbó na romnhihõtõ mono romnhuridzébda hã rówaihu'udzéb 'remhã duré romnhurinhihödö rótídzé a'uwẽ te rówaihu'udzé rómnhorédzéb'remhã Pré'anhibró're duré Abhuwawẽ're. Åhã róta'sata wabdzuri hã rómnhuridzébda hã romnhorédzéb'remhã, wa'âma atóbni rówaihu'u uptabi na, waradzu te hã rówaihu a'uwẽ uptabi höïmanadzéb'u duré rówaihu ihöimana tsirõ mo'u. Åne, åhã rówatsi hã da'âma datsíwarĩ wanhimi rówaihu'u tébré na duré ihöimana tsirõmo na, wate're itsõmri dza'ra mono ihöibaté ma wamreme hawi tsíptete da hã, âma dahöimana prédudda duré höïmana'u'õtsi da hã. Tawamhã åne tedza tsí'manhã rówaihu'udzé a'uwẽ te hã, aimawi na i'madö, maparane damreme duré rówaihu tsíwadzari na, a'uwẽ te duré waradzu, i'madö hã dza tihöiba A'uwẽ uptabi höïmanadzéb na.

Damreme-róta'sata ubumroi'wa: *Romnhuridzé romnhorédzé'remhã. A'uwẽ mreme. Damreme iré idapódó. Dahöïmanadzé. A'uwẽ uptabi*

RESUMO

Esta tese apresenta uma proposta de currículo escolar para o ensino de *a'uwẽ mreme* (língua xavante) nos anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas e salas anexas da Terra Indígena São Marcos. A proposta fundamenta-se em documentos que orientam a organização curricular para as escolas indígenas em âmbito nacional e estadual, como Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), Base Nacional Comum Curricular (2018) e Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC – MT) (2018). Por se tratar de uma proposta de ensino de língua materna, partiu-se das práticas de linguagem: (i) oralidade, (ii) leitura, (iii) produção de texto e (iv) análise linguística, a partir das quais foram definidos os objetos de conhecimentos e habilidades a ser trabalhados pelos professores indígenas Xavante em sala de aula. A pesquisa é qualitativa, em que se baseou na consulta de bibliografia sobre currículo e documentos legais que normatizam a educação escolar indígena no Brasil e em Mato Grosso. Na elaboração dessa proposta curricular, buscamos relacionar os conhecimentos técnico-científicos com as práticas culturais e os saberes tradicionais do povo *A'uwẽ uptabi*. Assim, a presente pesquisa é uma contribuição para o fortalecimento, a valorização, a manutenção e transmissão de nossos saberes e conhecimentos tradicionais por meio da nossa língua às novas gerações, concretizando, assim, uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, baseada nos valores culturais do povo *A'uwẽ uptabi*.

Palavras-chave: Currículo. *A'uwẽ mreme*. Língua materna. Práticas culturais. *A'uwẽ uptabi*

ABSTRACT

This thesis presents a proposal for a school curriculum for teaching *A'uwẽ Mreme* (Xavante language) in the final years of Elementary School, in schools and annexed classrooms of the São Marcos Indigenous Land. The proposal is based on documents that guide the curricular organization for indigenous schools at national and state levels, such as the National Curricular Reference for Indigenous Schools (1998), the National Common Curricular Base (2018) and the Curricular Reference Document for Mato Grosso (DRC – MT) (2018). Since this is a proposal for teaching the mother tongue, the starting point was the following language practices: (i) orality, (ii) reading, (iii) text production and (iv) linguistic analysis, from which the objects of knowledge and skills to be worked on by indigenous Xavante teachers in the classroom were defined. This is a qualitative research, based on bibliographical references to curriculum and legal documents that regulate indigenous school education in Brazil and Mato Grosso. In developing this curricular proposal, we sought to relate technical and scientific knowledge to the cultural practices and traditional wisdom of the *A'uwẽ uptabi* people. Thus, this research is a contribution to the strengthening, appreciation, maintenance and transmission of our traditional wisdom and knowledge through our language to new generations, thus achieving a differentiated, bilingual and intercultural indigenous school education, based on the cultural values of the *A'uwẽ uptabi* people.

Keywords: Curriculum. *A'uwẽ mreme*. Mother tongue. Cultural practices. *A'uwẽ uptabi*

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso

CNE – Conselho Nacional de Educação

CUA - Campus Universitário do Araguaia

DF - Distrito Federal

DRC - Documento de Referência Curricular para Mato Grosso

DRE - Diretoria Regional da Educação

DSEIX - Distrito Sanitário Especial Indígena Xavante

FAB - Força Aérea Brasileira

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

GO – Goiás

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ISA – Instituto Sócio Ambiental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MESPT - Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso

SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena

SIL - Summer Institute of Linguistics

SPI – Serviço de Proteção ao índio

Sr – Senhor

TI – Terra Indígena São Marcos

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UnB – Universidade de Brasília

UNIVAR – Universidade do Vale do Araguaia

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Nacional

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INDL - Inventário Nacional da Diversidade Linguística

PRODOCLIN - Projeto de Documentação de Línguas Indígenas

PROFLLIND - Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas

CEI - Conselho Escolar Indígena

ASIE - Ação Saberes Indígenas na Escola

UNEMAT - Universidade Estadual de Mato Grosso

FAIND - Faculdade Indígena Intercultural

PPGECII – Programa de Pós Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural

UFR - Universidade Federal de Rondonópolis

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

CPF - Cadastro de pessoa física

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFG - Universidade Federal de Goiás

UCBD - Universidade Católica Dom Bosco

MEC - Ministério da Educação

PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos,
Diversidade e Inclusão

ILUSTRAÇÕES DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi

Figura 2 - Localização e distribuição das TI do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante)

Figura 3. Província de Goiás

Figura 4 - Expansão dos territórios tradicionais do povo *A'uwẽ uptabi* em Mato Grosso

Figura 5. Cacique Ahöpöwẽ da aldeia São Marcos/TI São Marcos

Figura 6 - Terra Indígena São Marcos

Figura 7 - Encontro para convenção ortográfica da língua Xavante (1976)

Figura 8 – Sala anexa João Paulo II

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sugestões de conteúdos para o ensino de língua materna

Quadro 2 - Distribuição de carga horária (ch) das disciplinas nos anos iniciais do ensino fundamental

Quadro 3 - Distribuição de carga horária (ch) das disciplinas nos anos finais do ensino fundamental

Quadro 4 - Correspondência fonema-grafema em ambas escritas da língua Xavante

Quadro 5 - Grafia unificada Xavante

Quadro 6 - Terminologia para elementos gráficos em Xavante

Quadro 7 - Terminologia para conceitos fonético-fonológicos

Quadro 8 - Terminologia para sinais gráficos

Quadro 9 - Terminologia para sinais de pontuação

Quadro 10 - Campos de atuação das práticas de linguagem no ensino fundamental

Quadro 11 - Professores de *a'uwẽ mreme* (língua Xavante) na Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi

SUMÁRIO/RÓB'UPTSĀNA

<i>Dahöiba na Rówatsu'u/Memorial Descritivo</i>	14
<i>Ina'ratadzé/Introdução</i>	25
Capítulo I - <i>A'uwẽ uptabi: duréi hawimhã/ Povo Xavante: do passado ao presente</i>	31
1.1 <i>A'uwẽ uptabi mreme'ẽ na 'ratadzé/Os primeiros contatos do povo Xavante com a sociedade não indígena</i>	31
1.2 <i>A'uwẽ uptabi dzomorĩdzé abhuwawẽ 'remhã/Refúgio do povo Xavante em Mato Grosso</i>	38
1.3 <i>Apõ A'uwẽ uptabi mreme'ẽdzé século XX 'remhã/O (re)contato do povo Xavante no século XX</i>	43
1.4 <i>A'uwẽ uptabi Êtênho'repré 'remhã/O povo Xavante da TI São Marcos</i>	46
Capítulo II - <i>A'uwẽ te Rówaihu'udzé Rómnhorédzéb'remhã ihõimana pré'anhibró're: rówatsu'u mono/Educação Escolar Indígena no Brasil: contexto histórico</i>	52
2.1 <i>A'uwẽ te Rówaihu'udzé Rómnhorédzéb'remhã date tó mono wi hã/A educação escolar indígena no período colonial</i>	52
2.2 <i>Rómnhorédzézé duré itsímapa'wa a'uwẽ 'wawi nhimi rómnhuri datsítême date tseme da hã/Escolarização e a política integracionista do Serviço de Proteção ao Índio (SPI)</i>	54
2.3 <i>Rómnhorédzézé A'uwẽ te hã duré damreme amo waihu'udzé/Escolas indígenas e bilinguismo de transição</i>	55
2.4 <i>Rómnhuri awa'awi hã A'uwẽ te Rówaihu'udzé Rómnhorédzézé 'rebna hã/Política atual da Educação Escolar Indígena</i>	57
Capítulo III - <i>Rómnhuri rówaihu'udzéb na hã A'uwẽ ma Rówaihu'udzéb da Rómnhorédzéb're abhuwawẽ 'remhã/Políticas educacionais para Educação Escolar Indígena em Mato Grosso</i>	62
3.1 <i>Dama rómnhorédzézé abhuwawẽ 'remhã/Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso</i>	62
3.2 <i>Dama rómnhoré'wa norĩ ma rówaihu'udzé abhuwawẽ 'remhã/Formação de professores indígenas em Mato Grosso</i>	66
Capítulo IV - <i>Rómnhuridzé duré A'uwẽ te Rówaihu'udzé Rómnhorédzéb'remhã/Currículo e Educação Escolar Indígena</i>	71

4.1 <i>Rótsa'rata 'manharĩ rómnhuridzéb na hã/Concepções teóricas de Currículo</i>	71
4.2 <i>Rómnhuri dzaprõnidzé rómnhorédzé a'uwẽ te ma hã/Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI)</i>	73
4.3 <i>Rób'uwedzé duré rótsa'rada rómnhuri na RCNEI hawi mhã/Objetivos e fundamentos do RCNEI</i>	74
4.4 <i>Róti 'manharĩ rómnhuridzéb na damreme na romnhorédzéb da hã/Orientações curriculares para o ensino de línguas</i>	77
4.5 <i>Rómnhuri nhihõtõ nhimi rótsa'rata wabdzuri rómnhuridzéb da abhuwawẽ 'remhã/Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT)</i>	86
Capítulo V - <i>Rótsa'rata wabdzuri Romnhuridzéb da a'uwẽ mreme na hã Romnhoré wa'õtõ'remhã</i> - Proposta de Currículo para o Ensino de Língua <i>a'uwẽ mreme</i> nos Anos Finais do Ensino Fundamental	92
5.1 <i>Damreme na/Oralidade</i>	92
5.2 <i>Ītsihödõ A'uwẽ uptabi: mitsi damreme, maparane ĩtsihõtödzté/Escreva Xavante: uma língua, duas ortografias</i>	94
5.2.1 <i>Datsitsadze rómnhihõtödztéb na A'uwẽ uptabi mreme na hã/Convenção ortográfica da língua Xavante</i>	97
5.2.2 <i>Āma iwapté A'uwẽ uptabi mreme na/Modernização da grafia Xavante</i>	99
5.2.3 <i>Rómnhihõtödzté A'uwẽ uptabi mreme na hã/Práticas de escrita em língua Xavante</i>	102
5.3 <i>Itsõré/Leitura</i>	104
5.4 <i>Damreme dzarédzté/Análise linguística</i>	106
5.5 <i>Rómnhuridzéb/Campos de atuação</i>	108
5.6 <i>Rótsa'rata wabdzuri romnhuridzéb da a'uwẽ mreme na hã/Proposta curricular para o ensino de a'uwẽ mreme (língua Xavante)</i>	110
Capítulo VI - <i>A'uwẽ mreme na rómnhoré damarómnhoré'wa norĩ nhimi rótsa'rata hawimhã: dadzada nharĩdzéb na rómadõ'õ dzarẽ/Ensino de língua materna na perspectiva dos professores a'uwẽ: análise de entrevistas</i>	121
6.1 <i>Dama romnhoré'wa norĩ na rowatsu'u/Perfil dos professores A'uwẽ uptabi (Xavante)</i>	121
<i>Rótsa'rata 'rãtsudu/Considerações Finais</i>	136
<i>Ihõwaróbó madõ'õdzé/Referências Bibliográficas</i>	140

DAHÖIBA NA RÓWATSU’U/MEMORIAL DESCRITIVO

A motivação para iniciar esta pesquisa é de caráter profissional e identitário. Como homem Xavante sei a luta secular que nossos povos vêm travando ao longo do tempo. Nesse sentido, minha tese não deve ser compreendida apenas como registro feito dos moldes de uma ciência branca. Nesse caminho, peço licença ao meu leitor para que eu possa me situar como sujeito desta pesquisa. Para tanto, indago sobre minha experiência de vida como estratégia de balizamento do meu olhar de pesquisador. Aqui não está apenas um pesquisador, mas, um Xavante que traz as lutas de seu povo. Permita-me narrar a minha subjetividade.

Sou Oscar Wa raiwe Urebete, indígena do povo Xavante, professor de educação básica, lotado na Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi, escola onde aprendi e me formei. Atualmente exerço a função de Diretor escolar. Nasci e fui criado na aldeia São Marcos, Terra Indígena (TI) São Marcos, município de Barra do Garças, Mato Grosso. Filho do senhor Isidoro *Urebete* e da dona Enriqueta *Wa utomoretsi’õ*. Meus pais foram apenas alfabetizados pelos missionários salesianos, porque nos primeiros anos de formação da aldeia São Marcos não havia oferta de educação formal. Eles pertenciam à geração Xavante anterior ao contato com os ‘civilizados’ e precisaram estudar em uma sala improvisada, onde adquiriram conhecimentos escolares, aprenderam a ler e escrever e a se expressar em língua portuguesa, para se comunicarem com os *waradzu* (não indígena) e com os missionários. Ao mesmo tempo, traziam a sabedoria Xavante, valorizando a cultura tradicional, o respeito às comunidades e aos anciões, bem como a educação dos filhos e afilhados de seus grupos etários. Podemos ver essa escola na figura 1.

Figura 1. Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi



Fonte: Ivone Goulart Lopes (2008)

Na educação básica, sempre estudei em escolas públicas e enfrentei diversos desafios, especialmente em relação ao aprendizado da segunda língua, a língua portuguesa. No entanto, esses obstáculos foram sendo superados por meio de esforço e dedicação. Em 1982, fui matriculado aos 6 anos na Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi. Foi nesse período que comecei a explorar o conhecimento escolar da sociedade não indígena, ao mesmo tempo em que aprendi sobre a cultura do meu povo Xavante. Na época, o antigo primário era organizado de modo que cada série durava dois anos. Na 1ª série, tive a oportunidade de estudar com um monitor bilíngue, Sr Pedrinho *Urebete (in memoriam)*, que usava a língua materna para explicar os conceitos dos conteúdos e era rigoroso com os alunos que tinham dificuldades em aprender a leitura, tanto em português quanto em Xavante.

Nas 2ª, 3ª e 4ª séries, nosso corpo docente era composto por missionárias das Filhas de Maria Auxiliadora, incluindo uma voluntária leiga: Irmã Ilda Guimarães (*in memoriam*), Josina Maria Ludumila Silva (*in memoriam*), Irmã Ana Marcuz (*in memoriam*), Marta (ex-freira) e Irmã Gema Elvira Sca. Estas educadoras nos ensinavam leitura em português, compreensão de texto, redação, expressão em uma segunda língua, além de resolução de operações matemáticas e cantos religiosos.

Em 1990, ingressei no antigo ginásio, agora cursando cada série em um único ano. O corpo docente era formado por missionários salesianos, irmãs das Filhas de Maria Auxiliadora e professoras leigas não indígenas. Durante minha adolescência, sonhava em cursar a 8ª série em uma escola urbana de Barra do Garças-MT, mas esse sonho foi frustrado pela política do ex-cacique da aldeia São Marcos, Sr. Aniceto *Tsudzawere*, que não desejava que jovens estudassem nas cidades. Curiosamente, alguns familiares desse cacique estavam estudando em Barra do Garças e em outras cidades, com o auxílio da FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas).

Após concluir o Ensino Fundamental em 1993, o meu desejo de estudar em Barra do Garças para cursar o antigo 2º grau se manteve, mas novamente não consegui realizar essa intenção. Meu pai tentou conversar com o cacique da aldeia para conseguir uma vaga na escola da cidade por meio da FUNAI, mas não teve sucesso. Meus colegas de turma conseguiram se matricular, pois contaram com o apoio de familiares que já estudavam em Barra do Garças.

O Sr Luiz Carlos Mattos Rodrigues, ex-administrador da FUNAI, conversou com meu pai sobre a possibilidade de eu prestar um processo seletivo na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde/GO, uma instituição agrícola localizada no interior de Goiás.

Assim, minha intenção de estudar em uma cidade começou a ganhar forma. Luiz Carlos me levou, junto com meus colegas concluintes da primeira etapa da educação básica, para realizar a seleção na referida escola. Fui aprovado e classificado entre os melhores para a vaga de internato e minha trajetória acadêmica realmente começou nessa escola. Lá, tive a oportunidade de adquirir diversos conhecimentos escolarizados, além de me expressar em língua portuguesa e estudar inglês, algo que não era oferecido na escola da minha comunidade. Essa experiência se estendeu até minha conclusão do mestrado na Universidade de Brasília (UnB).

Em 1998, decidi ingressar na graduação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, oferecido pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia (UNIVAR), uma universidade particular de Barra do Garças/MT. Fiz essa opção de curso por acreditar que eu ajudaria muito à minha comunidade ao poder melhorar o processo de ensino e aprendizagem na escola da aldeia, pois na época a demanda era muito grande nessa área. A partir do início da minha trajetória acadêmica, percebi a importância da continuidade dos estudos para minha atuação profissional junto à escola e à comunidade de São Marcos. As pessoas, mais próximas, sempre incentivaram a minha vida acadêmica com a justificativa de que os estudos e as pesquisas desenvolvidas na universidade eram relevantes para o exercício da função na área da docência. Lisita (2018), a pesquisa pode viabilizar a apropriação de conhecimentos pelos professores em formação. A proposta baseia-se nos pressupostos de que a pesquisa aproxima o professor em formação do real pedagógico, favorecendo a articulação entre teoria e prática e mobilizando o docente a refletir sobre seu trabalho.

Nos primeiros anos da minha vida profissional, atuei como professor interino na Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi, localizada na minha aldeia de origem (São Marcos), sendo contratado de 2001 a 2006, pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), para lecionar aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, matriculados nessa escola. Sendo docente não me limitava ao que aprendi no período de formação inicial, continuava estudando e pesquisando, refletindo sobre minhas práticas pedagógicas. Ministrava aulas de forma bilíngue como assegura a LDB nº 9394/96 de que “o Ensino Fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de ensino aprendizagem”.

Refletia sobre minhas aulas, questionando se conseguia alcançar meus objetivos em relação à aprendizagem dos meus alunos. Buscava compreender como aprimorar o

ensino, de maneira que eles pudessem aprender de forma contínua, sempre considerando a realidade e as especificidades culturais locais. As crianças se destacavam na leitura de palavras, textos narrativos, contos, poesias, cantigas, formação de frases, produção de textos, compreensão e interpretação de textos, além do estudo das classes de palavras, tudo isso em língua Xavante. Elas assimilavam com facilidade os conteúdos trabalhados em sua língua materna, mas enfrentavam desafios na compreensão do que era abordado em português, percebendo que essa segunda língua era diferente da língua que falavam no dia a dia.

Além disso, compartilhava conhecimentos acumulados e historicamente produzidos pela humanidade, sempre visando a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e crítica. Essa experiência foi ímpar, fortalecendo minha luta pela melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, permitindo que eu aplicasse os conhecimentos adquiridos ao longo da minha Graduação em Pedagogia com nossos alunos Xavante. Lisita (2018) ressalta que a primeira experiência na educação básica como professor possibilita o entendimento de que uma prática social depende dos processos e das estruturas sociais que a instituíram, bem como da forma com a qual os sujeitos que dela participam assumem os compromissos com seus propósitos, interpretando-os no contexto de sua própria atuação. A metodologia que utilizo em minhas aulas é bilíngue, começando sempre pelas explicações em *a'uwẽ mreme* (língua Xavante) seguida de língua portuguesa. Essa abordagem permite que os alunos compreendam melhor os conceitos dos temas abordados e aproveitem as aulas de forma mais eficaz. Os conteúdos eram ministrados e discutidos em língua Xavante, promovendo um espaço para que os alunos compartilhem ideias e tirem suas dúvidas, que eram esclarecidas através de instruções orais. Embora os alunos *a'uwẽ* (indígena Xavante) enfrentem dificuldades em compreender e se expressar em português, conseguem superar esse desafio com o apoio do professor.

Pensando na melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, participei do Seminário Estadual de Ensino Médio “Educação de qualidade para a inclusão social”, promovido pela SEDUC/MT, estudando os seguintes eixos temáticos: (i) o Ensino Médio e suas diretrizes políticas; (ii) a organização curricular do Ensino Médio numa abordagem interdisciplinar; (iii) currículo e cultura contemporânea – questões para reflexão; (iv) avaliação do processo - aprendizagem nas escolas do Ensino Médio; (v) políticas de Ensino Médio para os povos indígenas. Esses eixos temáticos foram fundamentais para a

compreensão das políticas públicas educacionais direcionadas às escolas estaduais indígenas.

Depois de vários anos atuando em sala de aula, prestei concurso público da SEDUC para o cargo de professor, fui aprovado e a minha nomeação como professor efetivo se concretizou em 22/05/2007. Nesse período, comecei a atuar na minha área de formação, na unidocência, trabalhando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia de ensino que utilizei nas aulas foi aquela metodologia estudada durante o curso de graduação e, adaptada conforme a realidade da clientela escolar. Desenvolvi minhas aulas conforme o currículo escolar constante no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ministrando de forma bilíngue, porém priorizando a alfabetização das crianças em língua materna para facilitar a aprendizagem em segunda língua (língua portuguesa). Nesse sentido, é impossível determinar quais teorias dão respaldo científico aos problemas do ensino em situação, dominados pela “complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores” (GÓMEZ, 1998, p. 360).

A partir da minha experiência profissional, tenho trabalhado com a educação sob a perspectiva da interculturalidade, articulando conhecimentos tradicionais e científicos, mesmo diante da escassez de materiais didáticos disponíveis em nossa língua. Nessa prática, debato saberes ancestrais do meu povo, que são transmitidos pela oralidade e aprendidos por meio da observação e da reprodução dos ensinamentos dos mais velhos para os mais jovens. Segundo Lisita (2018), cada caso é único, envolvendo sujeitos com identidades, histórias e experiências distintas. Por isso, é essencial esclarecer essas particularidades, assim como fizeram as professoras em formação do grupo de aprendizagem estudado pela autora, trazendo exemplos de situações conflitantes vivenciadas por elas ou por outras pessoas inseridas nas práticas de ensino sob discussão.

Fui convidado pela equipe de Coordenadoria Indígena e Colegiado do Projeto Hayô para lecionar aulas aos alunos Xavante do curso Magistério Intercultural na aldeia São Pedro, localizada na TI *Parabubure*, município de Campinápolis/MT. Na oportunidade, contribuí com conhecimentos e experiências profissionais adquiridos na área da Educação, ministrando disciplinas de Metodologia da Alfabetização em Língua Portuguesa e Psicologia da Educação. As experiências de estudo e trabalho que adquiri na graduação foram sempre dedicadas ao meu povo, procurando atender às suas demandas no campo pedagógico. Para Tardif (2000, p. 121), “a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas é sempre, ao contrário, uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são

portadoras de saberes”. Como professor do ensino básico e acadêmico, percebo que a construção da autonomia docente é dificultada porque o saber apoia-se apenas na teoria produzida pelas pesquisas e veiculada em processos verticalizados.

Assumi a Coordenação Pedagógica da escola ao ser eleito democraticamente pela comunidade escolar para um mandato de dois anos (2010-2011). Nesse papel tão importante, busquei contribuir com os professores no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, com conhecimentos teórico-acadêmicos, bem como a experiência profissional acumulada ao longo da minha carreira. Durante o período em que exerci essa função, atuei como mediador dos projetos de formações dos professores em parceria com o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO, já extinto) de Barra do Garças, trabalhando temas geradores conforme demanda da escola, considerando prática de ensino e atualização de conhecimentos frente às inovações pedagógicas e tecnológicas na educação.

De 2012 a 2015, atuei como Diretor Escolar da mesma escola. Quando ocupava esse cargo, participei do Encontro de Diretores e Técnicos Escolares Indígenas promovido pela Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, com os seguintes conteúdos: gestão de planejamento e orçamento; gestão educacional; censo escolar; legislação; prestação de contas; merenda escolar. Participei do Encontro de Gestores para Construção do Projeto Político Pedagógico das escolas *A'uwẽ uptabi* (Xavante) e Kura Bakairi promovido pelo CEFAPRO de Barra do Garças, sendo ministrados os seguintes conteúdos: movimentos sociais e concepções na educação escolar indígena; Projeto Político Pedagógico – PPP; Projeto Sala de Educador. Atuei também como Delegado e mediador de Grupo de Trabalho, no Fórum *Tsihorirã* de Política Pública para Educação Escolar Xavante, promovido pelo CEFAPRO de Barra do Garças em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA).

Durante a gestão em que fui diretor, ansiava em ingressar no programa de pós-graduação em educação em uma universidade pública. Senti a necessidade de estudar e aprofundar meus conhecimentos, sempre pensando na comunidade. Cheguei ao mestrado graças ao incentivo dos meus familiares e professoras não indígenas que atendiam às escolas indígenas, depositando confiança em meu potencial. Foi assim que ingressei no Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT) da UnB na área de Desenvolvimento Sustentável, que me propiciou conhecimentos teóricos articulando com os conhecimentos tradicionais do meu povo. Em

2017, defendi a minha dissertação de mestrado intitulada “Segurança alimentar e nutricional na perspectiva da cultura Xavante da aldeia São Marcos”, resultado da minha pesquisa sobre as roças tradicionais Xavante desenvolvidas pelos agricultores da minha aldeia e pesquisando sobre os alimentos que tinham origem na tradição, consumidos pelos Xavante antigamente e que os tornavam saudáveis.

Para minha vida profissional, enquanto docente, sempre busquei saberes acadêmicos que são mobilizados por meio da leitura de artigos, participação nos seminários e encontros, tendo como objetivo levar conhecimentos que possam beneficiar a qualidade de ensino e aprendizagem ao povo Xavante. E a busca de conhecimentos teóricos e tradicionais na área da Educação se tornou uma ferramenta importante para minha vida profissional que foi despertada desde a fase da minha infância pelos meus familiares, incentivando sempre para estudar e aprender a sabedoria dos não indígenas e indígenas. O ensino sistemático na escola da aldeia me ajudou a crescer intelectualmente, absorvendo conhecimentos necessários para atuar em benefício da comunidade.

Para que eu possa continuar à frente do trabalho na educação do meu povo, é preciso ter sempre como base os conhecimentos tradicionais do povo Xavante, pois eles significam muito na minha trajetória de vida, já que também promoveram o meu crescimento intelectual e desenvolvimento de várias habilidades sem perder a raiz cultural Xavante. Desse modo, devemos sempre valorizar os saberes ancestrais da minha própria etnia e a manter viva as tradições, crenças e língua. Porém, sabemos o quanto é necessário a apropriação de conhecimentos do mundo dos não indígenas, considerando que todo estudo e formação me ajudaram a lidar com a interculturalidade justamente na troca de conhecimentos tradicionais e científicos, em que ambos devem ser valorizados cultural e intelectualmente.

Fui aprovado no processo seletivo do CEFAPRO em Barra do Garças, em 2018, onde atuei como professor formador na área específica de Educação Escolar Indígena. Nessa função, realizei formação continuada para os professores Xavante da Terra Indígena São Marcos e de outras terras indígenas Xavante, além de três etnias diferentes atendidas por esse polo. O objetivo era desenvolver uma educação escolar específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, em consonância com as diretrizes da legislação educacional brasileira.

Essa iniciativa buscou garantir a qualidade no processo de ensino e aprendizagem por meio da formação contínua dos profissionais envolvidos. Durante as formações, estudei referenciais teóricos de grandes pesquisadores que contribuíram e continuam a

contribuir para a formação de professores, como Savianni (1994), Grupioni (2006), Vasconcellos (2019), Nóvoa (1995), Tardif (2000). A proposta da formação baseou-se na descolonização dos saberes escolares e na criação de um caminho pedagógico próprio e contextualizado, que articule os conhecimentos específicos do povo indígena com as contribuições acumuladas pela humanidade.

É importante ressaltar que o saber produzido muitas vezes não é plenamente apropriado pelos professores como uma reflexão teórica. A formação continuada organiza-se conforme as políticas educacionais estaduais e é fundamentada em autores como Vygotsky, Freire e outros, que defendem a pedagogia histórico-crítica, na qual todos os envolvidos tenham participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, ajudando a estruturar a proposta pedagógica e curricular de maneira mais eficaz.

No período em que fui professor formador, participei do II Fórum das Licenciaturas Araguaia apresentando dois trabalhos: 1º) Alunos Indígenas e a Perspectiva da Educação Intercultural nas escolas públicas urbanas, na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Campus do Araguaia, tendo como objetivo realizar ações de apoio aos alunos Xavante e contribuir para a compreensão do processo de aquisição de segunda língua; 2º) Fórum *Tsihorirã* e as diretrizes para construção e implantação da Política de Educação Escolar Indígena em Mato Grosso, traçando trajetória histórica do Fórum de Política Pública para Educação Escolar Xavante, que teve seu início com a proposta de elaborar diretrizes que subsidiem a construção e implantação da Política de Educação Escolar Indígena para o Estado de Mato Grosso. Participei também do IX Encontro Macro-Jê, na mesma Universidade, e do II Projeto de Extensão Acompanhamento da Formação Continuada de Professores *a'uwẽ* (indígena Xavante) das aldeias Pimentel Barbosa e *Etenhiritipa*, coordenado pelo Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atuei, ainda, como membro voluntário no Projeto de Extensão Interculturalidade nas Escolas Públicas Urbanas: resultados e desafios, o qual foi coordenado pela Prof.^a Dr.^a Marly Augusta Lopes de Magalhães (já aposentada) também da UFMT.

No CEFAPRO, desenvolvi o projeto de formação *robdzanhamridzé* (expressões básicas) em língua Xavante voltado para os professores não indígenas, intitulado “Princípios linguísticos e interculturais na relação professor e estudantes indígenas”. O objetivo era proporcionar uma compreensão das noções básicas de fonética e fonologia da língua Xavante, possibilitando práticas pedagógicas inovadoras na organização do ensino em um contexto intercultural, no aprimoramento das competências linguísticas e

comunicativas com os alunos indígenas, que vivem experiências de ensino de língua portuguesa e outras áreas de conhecimento, em contextos de heterogeneidade.

A proposta dessa formação incentivava os professores a refletirem sobre suas próprias práticas como um meio essencial para a construção de novos saberes profissionais e, que possam refletir sobre seus trabalhos pedagógicos nos ambientes escolares. É importante ressaltar que o conteúdo específico sobre fonética e fonologia da língua Xavante foi fundamentado em materiais didáticos bilíngues e interculturais, como os de Lachnitt (1987, 1988).

Trabalhei também no projeto de formação “Didatizando os conhecimentos” com o tema Planejamento alinhado ao Documento de Referência Curricular de Mato Grosso, para os professores Xavante da TI São Marcos, TI *Parabubure*, TI Pimentel Barbosa, TI Kisêdjê, tendo como condição básica a reflexão da prática pedagógica, necessidade de replanejar essa prática conforme realidade cultural, desenvolvimento da profissionalidade dos educadores e a elaboração de um Projeto Político Pedagógico em consonância com as políticas públicas do estado. O trabalho formativo foi desenvolvido a partir da metodologia da mediação dialética, na perspectiva de Saviani e Gasparin. Saviani (1994) diz que: “tanto para os educandos como para os educadores há a necessidade de passarmos do senso comum para a consciência filosófica na compreensão da realidade”. Assim, o método materialista histórico dialético é um instrumento dessa prática como tentativa de superação do senso comum, que parte da realidade educacional empírica, tendo como meio a abstração como reflexão teórica, chegando à consciência filosófica da realidade concreta compreendida.

Ministrei palestra aos acadêmicos do Curso de Pedagogia da Faculdade Cathedral, de Barra do Garças/MT, com a temática: “Desafios da Educação Intercultural: a criança indígena na creche e educação básica, bem como os desafios que os indígenas enfrentam para fazer um curso superior”. Participei também do Seminário de Educação do Araguaia (SEMEAR) apresentando um trabalho científico sobre o Ritual *Danhõnõ* do povo Xavante.

Fui professor formador da área específica de Educação Escolar Indígena atuando na Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças, trabalhando em forma de cooperação técnica. Meu principal papel foi contribuir com quatro escolas municipais indígenas do município na elaboração dos seus PPP, conforme anseios e demandas das comunidades atendidas.

Em 2020, fiz inscrição para seleção de aluno regular no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, nível de Doutorado, na Universidade Federal de Mato Grosso/Cuiabá, em que fui aprovado. Ingressar no curso de Doutorado, em uma universidade pública, foi uma das maiores conquistas na minha vida acadêmica pessoal e profissional. Nesse sentido, procuro compartilhar com os professores Xavante os conhecimentos que aprendi na área de estudos da linguagem e busco ajudá-los com o trabalho de pesquisa que venho realizando.

Em 2022 e 2023, retornei à Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi, onde lecionei para os alunos do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante esse período, busquei adotar uma abordagem bilíngue. No entanto, ao observar as dificuldades que os alunos apresentavam em relação à língua portuguesa, decidi utilizar exclusivamente minha língua materna. Essa escolha foi fundamental, tanto no âmbito acadêmico quanto no político.

As dificuldades na segunda língua se manifestavam no aprendizado da leitura, na formação de frases e na compreensão e interpretação de textos. No passado, os estudantes aprendiam mais efetivamente com um ensino bilíngue, cursando o antigo primário (Ensino Fundamental Anos Iniciais) durante dois anos consecutivos, o que lhes permitia desenvolver habilidades de leitura e interpretação em ambas as línguas. Atualmente, os alunos frequentam cada ciclo por apenas um ano e, embora adquiram conhecimentos básicos, não enfrentam reprovações.

O uso da língua materna teve um impacto significativo no desempenho escolar dos alunos, permitindo-lhes aprender os conteúdos curriculares de maneira mais efetiva. Ao lecionar em minha língua nativa, valorizei as tradições e a cultura do meu povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante), promovendo um ambiente em que os alunos se sentissem respeitados e incluídos no processo educativo. Essa prática também favoreceu o desenvolvimento de habilidades linguísticas, permitindo que os alunos articulassem suas ideias com mais clareza na língua que dominam, facilitando, assim, o aprendizado do português. No contexto político, o uso da língua materna promove o acesso à educação de qualidade e equidade, garantido que todos possam aprender e se desenvolver academicamente.

Importante destacar que a minha chegada ao curso do Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem é pelo fato da necessidade de ajudar o povo Xavante das 9 terras na área de estudos linguísticos, principalmente na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos que promova uma reflexão sobre o uso e o aprendizado do *a'uwẽ memre*

(língua Xavante) de modo que possibilite o aprendizado em língua portuguesa e a busca de novos conhecimentos nos estudos linguísticos.

Em 2024, reassumi a direção da Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi para um mandato de 4 anos, após ser selecionado por meio do edital nº 024/2023/GS/SEDUC/MT, tomando posse em 4 de janeiro. Desde então, venho trabalhando em parceria com a comunidade, com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem na unidade escolar.

INA'RATADZÉ/INTRODUÇÃO

A língua falada pelo povo *A'uwẽ uptabi* (povo autêntico), tradicionalmente conhecido como “Xavante”, é denominada *a'uwẽ mreme* (língua do povo *a'uwẽ*). Do ponto de vista linguístico, é uma língua que pertence à família Jê e ao tronco Macro-Jê (Rodrigues, 1999). O território tradicional do povo *A'uwẽ uptabi* está localizado na região leste do estado de Mato Grosso, com uma população de aproximadamente 23 mil pessoas distribuídas em 9 Terras Indígenas (TI) (ISA, 2020), em que a maior parte delas é geograficamente descontínua – Areões, Marechal Rondon, *Marãiwatsédé*, São Marcos, *Parabubure*, Pimentel Barbosa e Sangradouro/Volta Grande – exceto Chão Preto e *Ubawawẽ* que são contíguas a TI *Parabubure*. Considerando a ampla distribuição geográfica do povo *A'uwẽ uptabi*, é importante destacar a existência de algumas diferenças no modo de falar a língua em cada uma dessas TIs. Por causa dessa variação dialetal, a presente pesquisa se concentrou na variedade linguística falada na Terra Indígena São Marcos.

Destaco que, nesta tese, as seções estruturais serão apresentadas tanto em português quanto em Xavante. Esta escolha reflete uma perspectiva identitária, política e decolonial, que visa reconstruir o discurso acadêmico de maneira a acolher e valorizar outras formas de existência, para além da perspectiva hegemônica e branca.

Desde o contato permanente com a sociedade não indígena, ocorrido no final da década de 1940 (MAYBURY-LEWIS, 1984), a nossa língua foi estudada por muitas pessoas, entre elas, missionários, antropólogos e linguistas. Com essas pesquisas, existe um grande volume de informações e publicações sobre diversos temas, como por exemplo, organização social, cultura, saúde, meio ambiente etc., mas nem sempre acessíveis ao povo *A'uwẽ uptabi*, no sentido de ser compreendidos, já que a maioria deles foi escrita em português ou línguas estrangeiras em linguagem técnica. A maioria desses trabalhos está publicada na forma de textos impressos como gramáticas, dicionários, teses, dissertações, artigos, livros, e também em áudio e vídeo como CDs, documentários etc.

Apesar dessa ampla produção bibliográfica e audiovisual sobre a língua e o povo *A'uwẽ uptabi*, quando se trata do ensino da língua materna na escola, as informações contidas nesses materiais são dispersas e pouco usados para fins pedagógicos. Além disso, a disciplina de língua materna não conta com um currículo específico, uma vez que os

documentos que orientam a organização curricular das escolas indígenas em Mato Grosso não detalham os temas e objetos de conhecimento essenciais para o seu ensino semelhante aos outros componentes curriculares. A consequência disso é a falta de sistematicidade de conteúdos a ser trabalhados em cada série/ciclo das diversas etapas da educação básica, com base em suas competências e habilidades, assim como dificulta o planejamento do professor para desenvolvê-lo em sala de aula.

A partir dessa contextualização, o foco desta pesquisa é a proposição de um currículo escolar para o ensino da língua materna nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da TI São Marcos. A escolha desse tema surgiu pela minha experiência de professor e atualmente como diretor da Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi, onde os professores procuram a Direção e solicitam auxílio para planejar suas aulas de língua materna. Soma-se a isso, o fato dessa escola e muitas outras da TI São Marcos não contar com recursos didáticos e paradidáticos adequados que apoiem a prática pedagógica do professor e, assim, tornar as aulas mais atraentes e produtivas. Diante dessa situação, levantamos os seguintes questionamentos:

1. Por que o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC) não detalha os objetos de conhecimentos da área de Linguagem voltada para a Educação Escolar Indígena igualmente ao que é feito para Língua Portuguesa?
2. Quais concepções de currículo dialogam com a realidade concreta da educação escolar indígena?
3. Como a educação escolar indígena é concebida e organizada em Mato Grosso?
4. Quais ações têm sido realizadas para melhoria da qualidade do ensino bilíngue nas escolas indígenas em Mato Grosso?
5. Como uma proposta de currículo específico pode ser construída para o ensino de língua materna, considerando os conhecimentos técnico-científicos e, ao mesmo tempo, os saberes tradicionais e práticas culturais do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante)?

A Constituição Federal (1988), em seu Art. 210, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas no Ensino Fundamental, bem como seus processos próprios de aprendizagem de cada povo. No entanto, esse direito encontra muitas dificuldades ao ser operacionalizado, considerando os diversos cenários sociolinguísticos em que cada povo se encontra no que diz respeito a: (i) ensino bilíngue, (ii) formação inicial e continuada de professores indígenas, (iii) produção e publicação

sistemática de materiais didáticos diferenciados, e (iv) currículos escolares específicos. Estes elementos se interrelacionam e são concebidos como princípios fundamentais da Educação Escolar Indígena, conforme são definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 5/2012).

A presente pesquisa desenvolveu-se a partir dos seguintes objetivos:

a) Geral

- Elaborar uma proposta de currículo escolar específico para o ensino do *a'uwẽ mreme* como língua materna nos anos finais (do 6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental nas escolas e salas anexas da Terra Indígena São Marcos.

b) Específicos

- Realizar pesquisa bibliográfica sobre currículo na educação escolar indígena;
- Analisar os documentos que orientam a organização curricular em escolas indígenas como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e o Documento de Referência Curricular para o Mato Grosso (DRC/MT);
- Organizar a proposta de currículo escolar para o ensino de língua materna a partir das seguintes práticas de linguagem: (i) oralidade, (ii) leitura, (iii) produção textual, e (iv) análise linguística;
- Fundamentar a proposta curricular a partir do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Relacionar os conhecimentos técnico-científicos com os saberes e conhecimentos tradicionais do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante) na seleção e definição dos objetos de conhecimento referentes à língua materna;
- Realizar atividades de formação continuada com professores indígenas da TI São Marcos que atuam no ensino de língua materna, com o objetivo de orientar, acompanhar e avaliar a implementação do currículo nas escolas indígenas.

Esta pesquisa enfatiza a importância de valorizar o ensino de nossa língua, que é por meio dela que nós interagimos no dia a dia, cantamos, contamos as nossas histórias tradicionais e de nossos ancestrais, falamos dos nossos sonhos e das nossas experiências

vivenciadas de diferentes maneiras em cada aldeia. Para o povo *a'uwẽ*, é importante que todos esses saberes sejam mantidos e transmitidos às novas gerações. Assim, a escola cumpre um importante papel de fortalecimento desses saberes e conhecimento tradicionais, mas sem desconsiderar os conhecimentos do *waradzu* (não indígena) que são relevantes para a nossa relação com a sociedade não indígena e também para garantia e reivindicação dos nossos direitos.

A metodologia adotada para a realização desta pesquisa foi qualitativa e ocorreu em três momentos. O primeiro momento voltou-se para a pesquisa bibliográfica e revisão da literatura histórica, que foi complementada com os relatos orais de anciões *rówaihu'upetse'wa* (detentores de conhecimentos tradicionais) que foram entrevistados na língua materna e traduzidos para o português, a fim de reunir e sistematizar as informações sobre o povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante). Essa etapa da pesquisa consistiu no levantamento de dados sobre a história do contato e conflitos entre grupos *a'uwẽ* (indígena Xavante) com a sociedade não indígena nos sertões de Goiás no século XVIII, sua presença em aldeamentos indígenas e, posteriormente, sua travessia para a margem esquerda do rio Araguaia. Outras informações relevantes para esta pesquisa discorrem sobre educação escolar indígena no Brasil, políticas educacionais para educação escolar indígena em Mato Grosso, a importância do currículo para as escolas indígenas e uma proposta curricular para o ensino de *a'uwẽ mreme* (língua Xavante).

Para contextualizar a história a partir da perspectiva do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante), entrevistamos os anciões da aldeia São Marcos: Daniel *Tsi'õmowẽ Wa'aire* e Sebastião *Tomoptsé Tseredzati*, além de Fortunato *Tserebdzu*, um ancião da aldeia Nossa Senhora de Guadalupe, todos pertencentes à Terra Indígena São Marcos. Os encontros aconteceram em suas residências. Daniel *Tsi'õmowẽ Wa'aire* é morador da aldeia São Marcos desde sua fundação. Ele detém um vasto conhecimento das histórias ancestrais do povo Xavante, que aprendeu ouvindo os mais velhos e preservando essa rica herança cultural em sua memória. Sebastião *Tomoptsé Tseredzati*, também ancião da aldeia, chegou a São Marcos ainda menino, acompanhado de sua família, e traz consigo as tradições Xavante, que lhe foram transmitidas oralmente ao longo dos anos. Fortunato *Tserebdzu*, ancião da aldeia Nossa Senhora de Guadalupe, chegou à aldeia São Marcos na década de 60, juntamente com sua família de *Marãiwatsédé*. Eles foram transportados pela FAB (Força Aérea Brasileira), após serem expulsos de seus territórios tradicionais. Em 2002, em meio a conflitos internos entre os *A'uwẽ uptabi* (Xavante), que giravam em torno do poder, Fortunato mudou-se para Nossa Senhora de Guadalupe. Ele possui um

profundo conhecimento sobre as histórias ancestrais e os contatos com os *waradzu* (não indígenas), adquiridos ao longo de sua vida ao ouvir os mais velhos em seu território.

Além dos anciões, entrevistamos os professores *a'uwẽ* Feliciano *Wa'amei'wa Tserenhe'õmo*, Ricardo *Aptsi're Ni'wairero* (*in memoriam*), Laureano *Pari'õwa Tsirobo* e José *Uratsé*. O propósito dessas entrevistas foi compreender como os professores selecionam os conteúdos a ser ensinados em sala de aula, na ausência de um currículo escolar específico, assim como as metodologias adotadas por eles, avaliação da aprendizagem, relevância do ensino de língua materna na escola, assim como suas expectativas e dificuldades que enfrentam em sala de aula. Elaboramos 5 perguntas e elas foram respondidas de forma espontânea, inicialmente na língua materna e, em seguida, traduzidas para o português. Apenas a entrevista com o saudoso professor Ricardo (*in memoriam*) foi gravada.

A etapa seguinte da pesquisa foi destinada para reuniões, discussões e reflexões com os professores da Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi para construir um currículo para o ensino da nossa língua materna nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme garante a legislação educacional brasileira. As discussões e escutas foram realizadas na língua materna para melhor compreensão do tema de pesquisa, deixando os professores *a'uwẽ* (indígena Xavante) se expressarem livremente sobre o currículo para a Educação Escolar Indígena Xavante. O currículo escolar vigente nessa escola foi instituído pela Secretaria de Estado de Educação com base no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT), contudo, sem consulta prévia à comunidade. Diante dessa situação, essa fase destinou-se à análise do currículo escolar, em que foram levantados os pontos positivos e negativos que ele apresenta, bem como a indicação de alternativas para superar os problemas no ensino da língua materna no que diz respeito aos conteúdos, práticas pedagógicas, metodologias de ensino, materiais didáticos e avaliação.

Após a análise das orientações curriculares contidas no DRC/MT, a terceira etapa consistiu na elaboração de uma proposta curricular para o ensino de *a'uwẽ mreme* (língua Xavante) nos anos finais do Ensino Fundamental. Fundamentamos essa proposta curricular a partir de uma abordagem comunicativa em que se considerou os usos diários do *a'uwẽ mreme* em diversos gêneros discursivos, como narrativas míticas, relatos históricos, músicas, literatura etc., os conhecimentos e saberes tradicionais do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante), em observação às diferentes fases da vida do indivíduo. Os conteúdos e seus objetivos propostos foram organizados de acordo com as especificidades

de cada um dos anos finais do Ensino Fundamental, conforme é orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018).

A presente tese está dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo, discutimos o processo histórico de contato do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante) com a sociedade não indígena, suas lutas, conquistas e os territórios ocupados tradicionalmente. Nesse capítulo baseamo-nos nas reflexões de estudiosos que estudaram o povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante), com destaque para Maybury-Lewis (1984), Giaccaria e Heide (1984), Ravagnani (1978), Lopes Silva (1992), que descrevem os conflitos, as lutas pela terra, os processos de resistência e os impactos das políticas públicas sobre o nosso povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante). Além disso, realizamos entrevistas com os anciões: Daniel *Tsi'õmowẽ Wa aire*, Sebastião *Tomoptsé*, Fortunato *Tserebdzu*.

O capítulo II apresenta uma síntese sobre a educação escolar indígena no Brasil, abrangendo do período colonial aos dias atuais. Ao longo desse percurso histórico percebemos que alguns modelos de ensino adotados em épocas anteriores ainda ressoam na educação escolar indígena atual no que diz respeito ao ensino bilíngue. Em sequência, o capítulo III discorre sobre as políticas educacionais voltadas para a educação escolar indígena em Mato Grosso. O capítulo IV discute algumas concepções teóricas sobre o currículo e examina o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e o Documento de Referência Curricular para o estado de Mato Grosso (DRC/MT), com relação ao ensino de língua materna na educação básica. O capítulo V apresenta uma proposta curricular para o ensino de *a'uwẽ mreme* (Xavante) nos anos finais do ensino fundamental. O capítulo VI, por sua vez, analisa as entrevistas realizadas com quatro professores *a'uwẽ* de língua materna da Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi, em que são discutidas suas percepções, expectativas e dificuldades em sala de aula quanto ao ensino de nossa língua materna. Encerramos com as considerações finais, em que destacamos os resultados principais desta pesquisa e suas contribuições para a educação escolar indígena do povo *A'uwẽ uptabi* da TI São Marcos.

CAPÍTULO I – *A'UWĒ UPTABI: DURÉI HAWIMHÃ NIMOTSI'U*/POVO XAVANTE: DO PASSADO AO PRESENTE

Este capítulo demonstra uma síntese da história do contato do povo *A'uwē uptabi* (Xavante) com a sociedade não indígena, que é bastante peculiar em relação a de outros povos indígenas no Brasil. Com base em nosso entendimento¹, a história do contato pode ser dividida em três momentos: o primeiro se estende do século XVIII até a primeira metade do século XIX. Conforme é discutido na seção 1.1, este período é caracterizado pelo contato inicial com as Bandeiras que adentravam o interior do Brasil em busca de ouro e outros minérios e também pela criação de aldeamentos indígenas na província de Goiás com a presença de grupos Xavante e outros povos indígenas. O segundo período é marcado pela desintegração dos aldeamentos, seção 1.2, levando esses grupos ao refúgio nas áreas de cerrado e, em seguida, à travessia do rio Araguaia para o estado de Mato Grosso na região da Serra do Roncador. Nesta região, o povo *A'uwē uptabi* permaneceu isolado até meados do século XX quando foram forçados ao recontato, devido ao interesse em explorar seus territórios tradicionais para atividade agropastoril. O terceiro período vai da década de 70, quando o Estado promove a demarcação de terras indígenas, até os dias atuais, como é mostrado na seção 1.3. Na seção 1.4, discorro sobre o povo *A'uwē uptabi* da Terra Indígena São Marcos, destacando sua formação histórica e suas relações internas com missões religiosas, especialmente a Missão Salesiana, que terá implicações na educação escolar conforme é praticada atualmente.

1.1 *A'uwē uptabi mreme'ẽ na'ratadzẽ*/Os primeiros contatos do povo Xavante com a sociedade não indígena

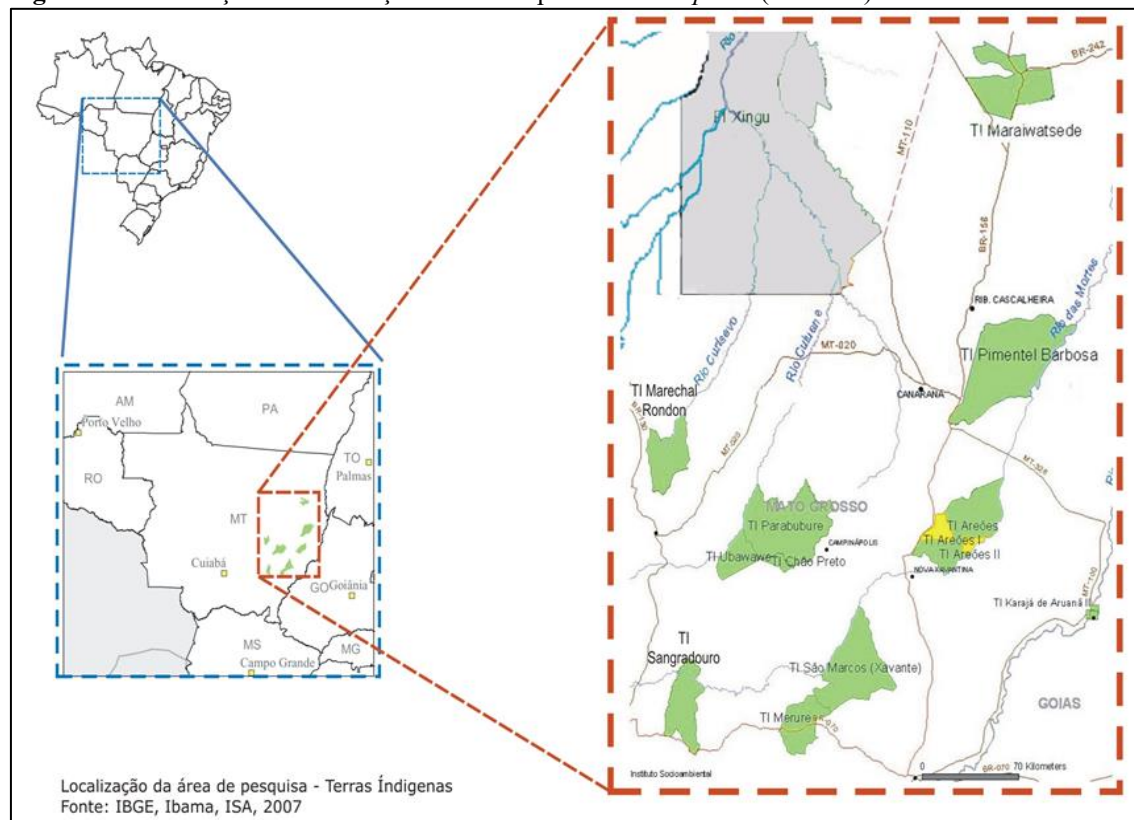
O povo *A'uwē uptabi*,² conhecido na literatura linguística e antropológica como Xavante, habita as áreas de cerrado no estado de Mato Grosso. O território que tradicionalmente ocupa está localizado na região leste do estado de Mato Grosso, com predominância de áreas de cerrado e matas de galeria. Atualmente, o povo *A'uwē uptabi*

¹ Lopes da Silva (1992) apresenta uma cronologia do contato do povo Xavante do século XVIII até os anos 80 do século XX, destacando momentos históricos que foram decisivos para o estabelecimento de relações com a sociedade não indígena. No entanto, a autora não divide essa cronologia em diferentes períodos históricos devido à escassez de informações precisas.

² A expressão *a'uwē uptabi* é composta pelas palavras *a'uwē* 'gente', 'povo' e *uptabi* 'autêntico', 'verdadeiro', significando 'povo autêntico.'

conta com uma população de aproximadamente 23 mil pessoas distribuídas em 9 Terras Indígenas (TI) (ISA, 2020)³, em que a maior parte delas é geograficamente descontínua – Areões, Marechal Rondon, *Marãiwatsédé*,⁴ São Marcos, *Parabubure*,⁵ Pimentel Barbosa e Sangradouro/Volta Grande, exceto Chão Preto e *Ubawawê*⁶ que são contíguas à TI *Parabubure*, conforme pode ser visto na Figura 2 abaixo.

Figura 2. Localização e distribuição das TI do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante)



Fonte: Gomide (2011)

A tradição oral do povo *A'uwẽ uptabi* diz que os nossos ancestrais habitavam o litoral do mar antes e após a chegada dos colonizadores portugueses no Brasil. No entanto, não tem registro histórico que confirma essa informação. De acordo com o *rówatsu'u waihu'u petse'wa*,⁷ Sr. Daniel *Tsi'õmowẽ* (2015-2022), do clã *Po'redza'õno*⁸, grupo etário *Nodzö'u*⁹ e morador da aldeia São Marcos (TI São Marcos), nossos ancestrais

³ Disponível em:

https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xavante#Localiza.C3.A7.C3.A3o_e_popula.C3.A7.C3.A3o_atual. Acesso em 27 de agosto de 2024.

⁴ Designação da mata fechada.

⁵ Designação da batata tradicional.

⁶ Ponte grande.

⁷ Historiador.

⁸ Divisão clânica que tem o significado de girino.

⁹ Grupo etário que tem o significado de milho tradicional.

sempre habitaram o litoral do mar num lugar hoje conhecido como cidade de Niterói (RJ). Ressalto que em *a'uwẽ mreme*¹⁰ existe a palavra *ĩteró* ‘meu lugar’, ‘minha terra’ (*ĩ*= meu, *te* = genitivo, *ró* = lugar) que se assemelha, do ponto de vista fonético, com a palavra *niterói*, reforçando assim a narrativa de que nossos ancestrais habitaram aquele lugar junto ao mar. Ainda, conforme *Tsi'õmowẽ*, o primeiro grupo *A'uwẽ uptabi* que se afastou da presença dos colonizadores deslocou-se para o interior, vivendo aí por vários anos segundo suas culturas e tradições.

A língua Xavante desempenhou um papel crucial na história de resistência à colonização, que se estendeu desde o litoral até o rio Araguaia, cenário de intensos conflitos, deslocamentos e tentativas de assimilação cultural. Quando os colonizadores começaram a explorar e ocupar o território, nossos ancestrais *A'uwẽ uptabi* optaram por se afastar da região litorânea e utilizar sua língua materna como uma ferramenta de luta, estratégia e preservação da identidade cultural. A barreira linguística criou um obstáculo na comunicação com os colonizadores, levando povo *A'uwẽ uptabi* a se organizar politicamente e reforçar seu domínio sobre o território. Ao longo dos séculos, a língua Xavante permaneceu firme, carregando histórias, conhecimentos, saberes ancestrais, crenças e tradições que são fundamentais para o fortalecimento e a preservação da memória e da cultura. A manutenção da língua, enquanto parte integrante do povo, constituiu uma estratégia de unidade e presença do povo Xavante em um vasto território. Durante o período colonial, a língua Xavante pode ser entendida como um símbolo de resistência e de preservação da identidade étnica e cultural diante das ações colonizadoras.

De acordo com Giaccaria (1990, p. 56), em sua obra *Pedagogia Xavante*, o primeiro contato histórico do povo *A'uwẽ uptabi* ocorreu no norte de Goiás em meados de 1755. O autor afirma que sucessivas expedições militares venceram os *a'uwẽ* nas batalhas, fixando-os em aldeias “protegidas por uma guarnição militar” (Idem). Desse modo, a primeira pacificação do povo *a'uwẽ* aconteceu entre 1784 e 1788, atribuída à Tristão da Cunha.

A política de aldeamento foi estimulada pela Coroa Portuguesa e implantada na província de Goiás, tendo como finalidade ampliar suas dimensões territoriais e exploração de ouro. Um desses aldeamentos é o de Pedro III também conhecido como Carretão, que foi construído em 1784 e desativado no final do século XIX (Ravagnani 1987, p. 196). De acordo com Moura (2006, p. 29), esse aldeamento formou-se a partir

¹⁰ Língua Xavante.

de quatro grupos étnicos distintos: os Xavante, os Xerente, os Kayapó e os Karajá, assim como negros escravizados fugitivos. Giaccaria e Heide (1984, p. 35) estimam que tenham sido conduzidos cerca de cinco mil indígenas para o aldeamento Carretão, no qual os *A'uwẽ uptabi* viveram um período de contato com vários grupos indígenas, inclusive com missionários, militares e vaqueiros. A experiência de convivência não prosperou, a aldeia ficou deserta em razão da fuga e retorno de grupos indígenas para o seu território tradicional.

Daniel *Tsi'omowẽ* lembra que os *A'uwẽ uptabi* que ainda viviam no aldeamento em Goiás, eram liderados pelos *a'uwẽ tede'wa*¹¹, *Tseredzadzutére* e *Pari'uptsé*, decidiram refugiar-se daquela região, porque os colonizadores os tratavam mal e conquistavam suas mulheres com presentes e facões. Então, os *a'uwẽ uptabi* migraram para a margem direita do rio Araguaia, que é denominado de *Õpré*¹² em nossa língua, e fundaram uma aldeia que se chamava *Dunharĩ* (Giaccaria; Heide 1984, p. 36).¹³ Nesta aldeia, os colonizadores voltaram a incomodá-los e, então, eles resolveram atravessar o rio para a margem esquerda. Esta informação pode ser confirmada a partir da Figura 3, da Província de Goiás elaborado no século XVIII, em que localiza a “terra do gentio chavante” às margens do rio Araguaia.

Figura 3: Província de Goiás



Fonte: Autoria desconhecida (século XVIII, Biblioteca Pública de Évora)¹⁴

¹¹ Guerreiro tradicional, dono da pessoa

¹² *Õ* ‘água’, ‘rio’ e *pré* ‘vermelho’, significando literalmente ‘rio/água vermelho(a)’

¹³ O nome da aldeia (*du* ‘capim’; *nharĩ* ‘espinho’) é uma referência às casas que eram construídas e cobertas com capim sapé (*Imperata brasiliensis*)

¹⁴ Disponível em: <https://www.arquivopublico.df.gov.br/capitania-de-goias-mapa-dos-bispados/>. Acesso em 17 de setembro de 2024.

De acordo com nossa tradição oral e relatos dos anciões *A'uwẽ uptabi* da aldeia São Marcos, na travessia do Rio Araguaia, as primeiras a atravessar foram bem-sucedidos, mas o aparecimento de um boto dividiu-os pela metade, impedindo a passagem dos grupos que iriam atravessá-lo. Ao observar que não seria mais possível a travessia, as famílias bem-sucedidas se despediram com um grito do outro lado do rio: *Amadõ 'õ wẽ mono ã'rawapteb nõrĩ hã*¹⁵, em voz tão alta e chorando de emoção, de acordo com o relato de Daniel *Tsi'omowẽ* e Fortunato *Tserebdzu* (2016). Os grupos que ficaram para trás fixaram-se em Goiás e foram denominados pelos colonizadores pelo termo Xerente. Do ponto de vista linguístico, as duas línguas são muito próximas tanto no léxico quanto na gramática, e ambas junto com a língua Xakriabá, em que o povo já não é mais falante dela e está localizado em Minas Gerais, constituem o ramo central da família Jê, tronco Macro-Jê (Rodrigues 1986). A nossa autodenominação também é muito semelhante, em que nós usamos o termo *A'uwẽ uptabi*, enquanto o povo Xerente se identifica pelo termo *akwẽ*, reforçando os relatos dos nossos anciões de que antes éramos um único povo, mas vivendo em pequenos grupos.

Há uma música tradicional do povo *A'uwẽ uptabi* que narra a história da travessia e que apresento a sua tradução. A composição da música é dividida em duas partes, em que a primeira é uma síntese da situação em que o povo se encontrava. Na segunda parte, os dois primeiros versos compreendem um tipo de choro ritual que não tem tradução e os demais versos enfatizam a separação do grupo e a impossibilidade de alguns realizar a travessia, causando muita emoção entre aqueles que ficaram.

*Õ hawi tewe tsí'reire, tewe tsí're. Tahawa öpré
ãne, öpré na tewe tsaprĩ wamhã, õ na tsí'uihõna
ipodo itsi'utõrĩdzẽbre, matewe õibaba
dapo'repu'u'wa. Dapo'repu'u'waire,
Tseredzaduté, taha dzadawa dzari na ma 'ma'rãwi
timama po'repu'u dza'ra. Õibabatsi, awẽwapsi
wairébẽ da, dawatóbró abada, tama róti. Taha
dzarina mawe ãhã, we tsãrã'u tewe datsí'reire
wa'wa, datsí'reire wa'wa. Åhãwa, wate dza taré
ama ãma tsidzutsire wa'wa, tahawa mate wededze
ãne, wededze, wededze ãma mate a'uwẽ hã,
pedzai'õ, pedzai'õ te i'atari da hã, wede're wabu
'manharĩ na mate a'uwẽ hã tsaprĩ.*

*Õ hawi tewe tsí'reire, tewe tsí're. Tahawa öpré
ãne, öpré na tewe tsaprĩ wamhã, õ na tsí'uihõna
ipodo itsi'utõrĩdzẽbre, matewe õibaba
dapo'repu'u'wa. Dapo'repu'u'waire,
Tseredzaduté, taha dzadawa dzari na ma 'ma'rãwi*

Os Xavante vieram daquela região, vieram de lá. Por isso, para atravessar o rio Araguaia, onde os não indígenas morreram, foram avisados às margens do rio. O mensageiro era *Tseredzaduté* e foi pelo conselho dele que os Xavante avisaram seus pais no começo da noite. Eles foram aconselhados para ir pelas margens do rio e sair do lugar que habitavam no dia posterior. Foi por causa disso que os Xavante vieram ao norte. Portanto, contarei a história para vocês que aconteceu no passado. Foi na aldeia *wededze* que os Xavante foram divididos pelo boto ao atravessar o rio Araguaia com uso de pau de madeira seca e pedaços de buriti.

Então, aqueles que mandaram os filhos antes de sua passagem pelo rio, chamaram atenção de seus companheiros que já estavam no outro lado, para cuidar e tratar bem dos filhos e dos

¹⁵ Tradução. Cuide bem dos meus sobrinhos!

timama po 'repu'u dza'ra. Öibabatsi, awêwaptsi wairêbé da, dawatóbró abada, tama róti. Taha dzarina mawe âhã, we tsãrã'u tewe datsi'reire wa'wa, datsi'reire wa'wa. Âhãwa, wate dza taré ama âma tsidzutsire wa'wa, tahawa mate wededze âne, wededze, wededze âma mate a'uwê hã, pedzai'ö, pedzai'ö te i'atari da hã, wede're wabu 'manharĩ na mate a'uwê hã tsaprĩ.

Tahawa, ti'ra hã tsitsôwa te itsômri dza'ra te tsimahörö dza'ra, te mahörö dza'ra ti'ra hã, ti'ra wapté hã te're pibuípetse mono da, ti'ra wapté hã tsimi'êna te're dzari mono da, te matsípo'repu'u dza'ra. Tahawa mato a'uwê hã watóbró, tsa'êtêre na ma a'uwê tsaprĩ. Tahawa te 'ru'ru, Tahawa te a'uwê nhirê dzawite Butsére hã te aiwa'öire ni, te aiwa'öire ni.

Öwenhi 'rerãrãire (3x) 'rerãrãre (4x) hĩĩĩ. Te we ai'aba're (2x) mato grosso'u waradzu pipate tewe ai'aba're. Mawe tsaprĩ dza'ra (2x) rio Araguaia na mato grosso'u mawe tsaprĩ dza'ra, tadza hã mate pedzai'ö ata. Ni'wab norĩ mate apö tsaprĩ dza'ra dzara'u. Te we ai'aba're (2x) wawa tsina hã tewe dzomo ótó, tewe ai'aba're. Tahawa to Butsére te aiwa'öireni: hã we nhĩĩĩ öwenhi 'rerãrãire (3x) 'rerãrãre (4x) atsimi'êne tedza ai'ra wapté're idzarire mo, tedza're ipibui petsere mono. Tadza hã mate pedzai'ö ata. Ni'wab nõrĩ mate tsaprĩ dza'ra dzara'u. Tewe ai'aba're, wawa tsina hã tewe dzomo ótó tewe ai'aba're.

sobrinhos, atendendo-os sempre de forma solidária e necessária. Eles se aconselharam. Por isso, os Xavante saíram com número expressivo para outro lado rio. E choraram de emoção. Por isso, ao observar rastros dos *a'uwê* que obtiveram êxito na passagem do rio, *Butsére* não conseguiu segurar emoção e chorou muito.

Öwenhi 'rerãrãire (3x)

'rerãrãre (4x) hĩĩĩ.

Estavam vindo (2x) para Mato Grosso com medo dos colonizadores.

Atravessaram o rio Araguaia com destino ao Mato Grosso, mas foram divididos pelo boto.

Alguns retornaram para a margem do rio.

Estavam vindo (2x) choraram muito durante mobilidade espacial e vieram daquele lugar.

Foi por causa da lembrança histórica que Butsére chorava: hã we nhĩĩĩ öwenhi 'rerãrãire (3x)

'rerãrãre (4x) precisa ser solidário para tratar e cuidar de seus sobrinhos.

Mas foram divididos pelo boto. Alguns retornaram para a margem do rio.

Estavam vindo (2x) choraram muito durante mobilidade espacial e vieram daquele lugar (cantor desconhecido)

Após essa migração para a margem esquerda do rio Araguaia, fundaram uma aldeia, mas não se recordam do nome, para onde os colonizadores continuaram a perseguir e atacar o povo *A'uwê uptabi* com armas de fogo. Conforme relatos orais, somente os dois líderes *Pari'uptsé* e *Tseredzadadzutére* conseguiram sobreviver desse ataque. Com a ameaça constante de novos ataques dos colonizadores, os *A'uwê uptabi* decidem mais uma vez afastar-se em busca de segurança e atravessam o rio Cristalino e fundaram a aldeia *Marãtóbre*, que ficou sob o comando dos líderes *Tsere'rurême*, *Duptö'ödi* e *Paratsé* (Giaccaria; Heide 1984, p. 36). Na ocasião de uma caçada, durante a estação seca, esses líderes foram caçar com uma parte da aldeia, em que tentaram convencê-la a regressar para Goiás. Isto a irritou que tratou de eliminar esses líderes, desferindo golpes de cacete enquanto comiam mel. Dois foram mortos e somente *Duptö'ödi* sobreviveu, tendo sido socorrido pela sua irmã *Wa'utomowawê*. Ambos foram mantidos sob vigilância, mas conseguiram fugir e informaram os brancos sobre o ocorrido que imediatamente se armaram e, com a ajuda de outros Xavante, atacaram o acampamento e mataram todos os homens, com exceção de *Tseredzadadzutére* e *Pari'uptsé* (Ibidem) que fugiram.

Em suas andanças pela região dos campos de cerrado, *Tseredzadadzutére* e *Pari'uptsé* procuravam outros grupos indígenas, até que num determinado dia ouviram gritos e encontraram pessoas que chamavam seus companheiros para ajudar na derrubada e corte de buriti a ser usado na corrida de revezamento. Ao chegar à aldeia, eles foram em direção ao *warã*¹⁶ e recebidos pelos parentes. *Pari'uptsé* foi reconhecido pela sua prima mais velha, pois desde criança ele carregava no abdômen uma cicatriz, por causa da picada de urubu. O seu companheiro *Tseredzadadzutére* ninguém o reconheceu, fato que o deixou nervoso pela demora de sua acolhida. Os dois foram acolhidos e incorporados ao grupo.

A narrativa fornecida por Jeronimo *Tsawe*, principal interlocutor de Giaccaria e Heide (1984) sobre a história do povo *a'uwẽ*, relata que os Xavante vencedores do conflito mencionado acima levaram todas as mulheres e crianças para a aldeia, enquanto os brancos foram buscar reforço para exterminar todos os indígenas, inclusive, aqueles que foram seus aliados. A descoberta dessa traição fez com que os Xavante procurassem e descobrissem o acampamento dos brancos e à noite, enquanto a chuva havia apagado a fogueira deles, os Xavante fugiram dessa aldeia e chegaram ao rio das Mortes (*Öwawẽ*), na altura de São Domingos. Segundo essa narrativa, o único grupo a atravessar foi o de *Butsé*, ao passo que os demais ficaram ao longo do rio com medo após o aparecimento de grandes botos (pedzaiü) (Giaccaria; Heide 1984, p. 37). Conta-se ainda que outro grupo *a'uwẽ* antes desse havia atravessado o rio, mas dele não se teve mais notícias, assim como aqueles que não atravessaram.

Durante o período em que foram perseguidos, suas vidas foram difíceis e viveram várias décadas sem realizar atividades culturais tradicionais que quase caíram no esquecimento, tais como o ritual de *danhono*¹⁷, *wai'a*¹⁸ etc. Ao longo de sucessivas mudanças, o povo *A'uwẽ uptabi* se estabeleceu na região da Serra do Roncador e conseguiu reaviver suas práticas culturais por meio de *Butsére*¹⁹ e sua irmã *Tsipawi*²⁰, que memorizaram as fases de suas realizações. Sobre esse fato, Giaccaria e Heide (1984) comentam que:

¹⁶ Espaço de reunião onde se tomam decisões político, cultural e social

¹⁷ Ritual de passagem da fase de adolescência para a vida adulta

¹⁸ Ritual religioso do povo Xavante

¹⁹ Nome próprio da pessoa

²⁰ Nome próprio da pessoa

Só depois que o grupo conseguiu fugir, atravessar o Rio Araguaia e o Rio das Mortes, estabelecendo na Serra do Roncador, readquirindo a independência e uma certa tranquilidade, os Xavante fizeram reviver as práticas culturais. Mérito desse reflorescimento cultural foi, no dizer dos velhos, de *Butsére* e da sua irmã *Tsipawi*, que procuraram ensinar aos outros o que tinham conseguido recolher dos velhos (Giacaria; Heide, 1984, p. 9).

Durante suas passagens a outros lugares, o povo *A'uwẽ uptabi* lutou contra outros povos indígenas, primeiro com os Kaiapó, em virtude da travessia obrigatória realizada em seus territórios para se chegar ao rio Araguaia, na região da Ilha do Bananal. Nesta região da ilha lutou também com o povo Karajá e saíam sempre vitoriosos na batalha. Nesses conflitos, o povo Kaiapó era o mais bravo, pois utilizava facões, foices e machados em suas lutas.

Quando o povo *A'uwẽ uptabi* ainda se encontrava na região da Ilha do Bananal, um karajá insatisfeito com o comportamento de sua noiva refugiou-se de sua aldeia de origem, navegando de barco para um lugar bem distante. Durante sua trajetória e repousos, ele queria que fosse atacado e morto por algum animal feroz ou fosse morto por povos indígenas que viviam na região. Ao se aproximar da aldeia do povo *a'uwẽ* foi visto pelas mulheres que estavam tomando banho no rio, navegando pelo barco em direção a elas. Os homens queriam matá-lo, mas não houve consenso e ele foi adotado por um dos homens do clã *öwawẽ*²¹. Na luta do *oi'ó*²², esse Karajá era imbatível, nenhum dos rapazes do clã *po'redza'õnõ* conseguia ganhar dele, pois já era adulto. Aprendeu *a'uwẽ mreme* (língua xavante) e falava fluentemente. Depois do ritual *danhono*, casou-se com uma mulher *a'uwẽ* e criou família com ela.

1.2 *A'uwẽ uptabi dzomorĩdzé abhuwawẽ 'remhã*/Refúgio do povo Xavante em Mato Grosso

Após travessia do rio das Mortes, os *A'uwẽ uptabi* percorreram várias regiões até chegar à Serra do Roncador, encontrando um território desabitado e livre de invasores. Esse período representa o início do refúgio e uma relativa unidade do povo *A'uwẽ uptabi*, sendo marcado em seguida por diversas divisões internas e, ao mesmo tempo, fusões de

²¹ Divisão clânica que tem o significado de mar grande, rio grande

²² Luta dos meninos na infância com raiz bananeira

grupos dissidentes que resultaram na expansão e exploração do território Xavante em terras mato-grossenses.

A primeira aldeia construída pelos *A'uwẽ uptabi* foi a aldeia *wedehu'uwawẽ*,²³ onde viviam felizes em harmonia com a natureza e sempre unidos em comunhão com os outros. Daniel *Tsi'õmowẽ* (2024), em seu relato oral, afirma que na aldeia *wedehu'uwawẽ* o povo *a'uwẽ* voltou a celebrar sucessivamente o ritual *danhono* de vários grupos etários, ritual em que os jovens da época passaram pela perfuração de orelhas: começando pelo grupo de idade *Hõtörã* (peixe), seguida pelo grupo *Tirowa* (flecha), *Êtêpa* (pedra), *Abare'u* (pequi), *Nodzõ'u* (milho), *Anarowa* (estrupe), *Tsada'ró* (cigarra) e *Ai'rere* (palmeiras de indaiá). Entretanto, após décadas de sobrevivência, essa aldeia foi abandonada em consequência da presença de novos invasores e ataques de outros povos indígenas que habitavam a região no entorno, bem como epidemia de doenças que exterminou os mais velhos. Com isso, afastaram-se do local criando outra aldeia que foi batizada de *wetsupó*²⁴ e viveram longos períodos nessa região.

A última aldeia criada enquanto ainda viviam juntos foi a aldeia *tsõ'repré* (*tsõ're* = garganta; *pré* = vermelho), cujo nome refere-se à Serra do Roncador e faz alusão ao barulho que se escuta nas proximidades dela. Nesse território, viviam em harmonia uns com os outros. No entanto, cisões internas e desentendimentos ocorreram, acarretando na dispersão de vários grupos para outras regiões. Essa situação de conflitos e disputas políticas internas explica a presença e ocupação dos *A'uwẽ uptabi* em nove terras indígenas. Como será discutido mais adiante, no capítulo V, apesar de falar a mesma língua, mas com algumas diferenças dialetais, é uma língua que possui grafias diferentes que, em um nível político, reflete conflitos passados.

O primeiro conflito entre o povo *A'uwẽ uptabi* já na região do rio das Mortes aconteceu na aldeia *Tsõ'repré* em consequência da acusação de feitiçaria contra o pai de *Wa'rãti*, por familiares de pessoas que foram acometidas pela epidemia de doenças. Os revoltados decidiram planejar uma ação conjunta para execução de todos os irmãos. Para isso, realizaram *uiwede* (corrida de tora de buriti) como uma das alternativas de saquear os acusados, em que eles foram atacados e assassinados com exceção de dois irmãos que

²³ Designação da primeira aldeia construída pelos xavante após a travessia no rio Araguaia que significa literalmente 'grande quantidade de árvores' (*wede* = árvore; *'u* = posposição; *wawẽ* = grande)

²⁴ Designação da segunda aldeia construída pelos xavante que significa 'folha verde' (*wetsu* = folha; *pó* = verde)

foram caçar nos campos do cerrado. Seus descendentes vivem hoje na TI Marechal Rondon, em que desconheço o nome da aldeia.

Daniel *Tsi'ōmowě* (2024) enfatiza que *Aptsi're*,²⁵ descontente com a prática de matança, decidiu atuar em defesa de dois irmãos da família *Wa'rāti*, afirmando que não era necessário acabar com toda a família. Todos queriam que eles fossem mortos, porém *Aptsi're* não permitiu que isso acontecesse. Era uma acusação falsa por parte dos executores, pois a doença já havia entrado por meio do contato com os não indígenas em ocasião de conflitos quando os *A'uwě uptabi* adotaram estratégias para proteger seus territórios tradicionais.

Daniel *Tsi'ōmowě* (2024) menciona ainda que no confronto com o povo Bororo, os guerreiros *a'uwě* destruíram a imagem de Nossa Senhora Auxiliadora no Morro da Providência, pensando ser a presença de uma pessoa viva. Nesse período, o povo Bororo já era assistido pela Missão Salesiana de Mato Grosso. No retorno à sua aldeia de origem, os guerreiros foram acometidos por epidemias de gripe, vômito, diarreia e febre. Vários morreram, pois desconheciam essas doenças e suas formas de tratamento. O contato com *waradzu* durante as batalhas fez com que os guerreiros fossem contaminados pelas doenças e trouxessem à aldeia contaminando suas famílias.

Aptsi're queria somente a paz entre os *A'uwě uptabi* e foi o primeiro quem decidiu sair da aldeia *Tsō'repré* migrando com seu grupo para *Atsérérewede* e foram morar também em *Ētē'rā'u'rāwawě*. Na primeira aldeia construída pelo grupo de *Aptsi're* chegou um grupo liderado por *'Rāpa* e foram recebidos pelos parentes que se uniram ao grupo. No ritual *danhono* de um certo grupo etário, *'Rāpa* nomeou seus próprios filhos para a função de *pahōri'wa* sem passar pela decisão do conselho de anciãos e lideranças, atitude que desagradou os organizadores do ritual. Um dos motivos era de que os integrantes da aldeia, por ser os últimos a chegar, não deveriam fazer escolha por decisão própria. Para evitar novos conflitos, este grupo foi aconselhado para retornar ao lugar de origem.

De *Ētē'rā'urāwawě* partiram para *wabdzéré'wapré*. Nessa aldeia, o grupo celebrou ritual *danhono* do antigo grupo etário *Ētēpa*. Foi nessa aldeia que o *Tsawe* (Jeronimo Sonhador) passou por essa fase de iniciação à vida adulta, sendo nomeado *Tébé*, exercendo o papel de líderes do seu grupo etário. Durante a realização deste ritual, os Kaiapó estiveram acampados na lavoura de mandioca e as consumiam sem que

²⁵ Nome da pessoa, guerreiro tradicional

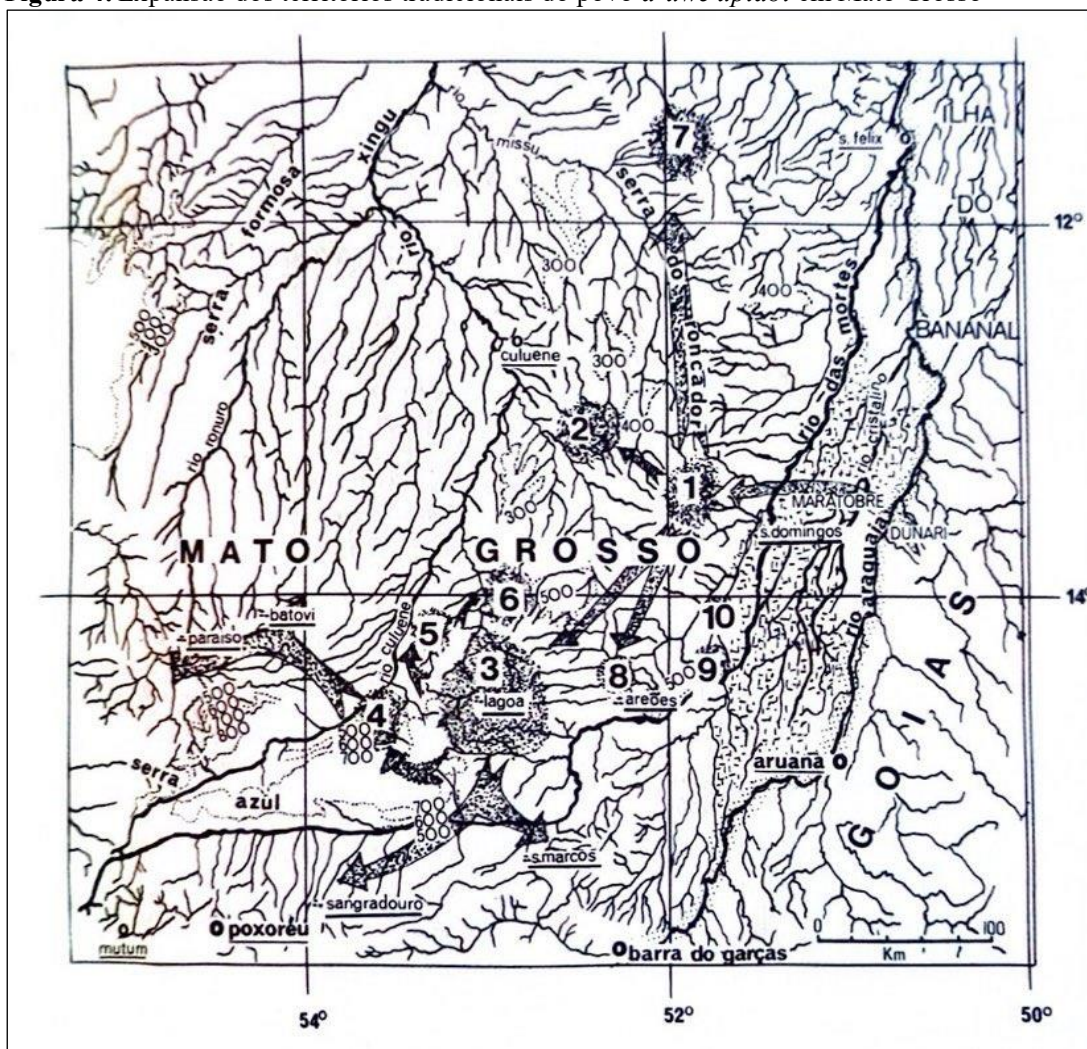
ninguém os percebessem. Durante ocasião em que os homens celebravam rituais, os Kaiapó atacaram os filhos de uma mãe que a acompanhavam em sua ida à roça para verificar plantio de mandioca. Tentaram roubar meninas, que conseguiram se defender, mas levaram um menino indefeso.

Outros grupos políticos que ainda residiam em *Tsô'repré* promoveram um ataque à aldeia *Wabdzéré'wapré* enquanto o grupo aliado estava em expedição de caça. Dois *pahöri'wa* da família *Apsi're* foram ao *warã* e perguntavam aos visitantes sobre *pahöri'wa* (pai do *bödöditu*) para um diálogo. Enquanto perguntavam foram atacados e assassinados. O *Apsi're*, já velho, também foi atingido por uma flecha e saqueado pela borduna. Com a sua morte, o seu sucessor foi o próprio filho batizado de mesmo nome, e assumiu o papel de liderança conduzindo seus aliados ao *Nörötsu'rã*²⁶, região descoberta por ele. Fixaram-se nesse território devido abundância de alimentos e peixes para sobrevivência física, cultural e espiritual. Com o surgimento de novos desentendimentos, *Pari'öwa* partiu para outro lugar criando uma aldeia pelo nome de *Önho'uture*, conhecido atualmente como região de Kuluene.

A Figura 4 mostra a expansão do povo *A'uwẽ uptabi* no território mato-grossense, após a travessia do rio Araguaia e, por último, rio das Mortes, em que alguns grupos se dirigiram para o norte a partir do ponto original, que foi a região da Serra do Roncador, sendo que a maior parte movimentou-se para o sudeste que teve como fronteira o território do povo Bororo.

²⁶ Região de Couto Magalhães, município de Campinápolis-MT

Figura 4. Expansão dos territórios tradicionais do povo *a'uwẽ uptabi* em Mato Grosso



Fonte: Giaccaria; Heide (1984, p. 37)

Podemos observar que o período em que o povo *A'uwẽ uptabi* refugiou-se na região leste de Mato Grosso, entre a segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, é marcado por disputas e divisões internas que promoveram a expansão e ocupação territorial que logo seria mais uma vez alvo de fazendeiros para exploração agropastoril. Já nas primeiras décadas do século XX, diversas tentativas de (re)contato foram empreendidas tanto por missionários quanto por frentes de atração do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) até ser efetivado em 1946. No entanto, essas tentativas terminaram em conflitos e mortes, já que o povo *A'uwẽ uptabi* resistia a qualquer tipo de contato, por causa dos maus tratos, sofrimentos e perseguições que sofreu na província de Goiás. Isso contribuiu, até certo ponto, para a construção da imagem dos Xavante como um povo feroz e belicoso, que deveria a todo custo ser “pacificado.”

1.3 *Apö A'uwẽ uptabi mreme'ëdzé século XX 'remhã/O (re)contato do povo Xavante no século XX*

Em Mato Grosso, o (re)contato dos *A'uwẽ uptabi* com a sociedade não indígena ocorreu de diferentes formas, considerando a localização geográfica e dispersão dos diferentes grupos na vasta área que compreende o médio e baixo rio das Mortes, tendo como limites a região do médio Araguaia a leste, o rio Kuluene a oeste, o rio Suiá-Missu ao norte e o rio Garças ao sul. Maybury-Lewis (1974), em sua obra *A sociedade Xavante*, distribuiu os *A'uwẽ uptabi* em Xavante Ocidentais e Xavante Orientais. O primeiro abrange os grupos *a'uwẽ* de São Marcos e Sangradouro, que habitam a região do médio rio das Mortes, ao passo que o segundo é constituído pelos grupos de Areões, Pimentel Barbosa e *Marãiwatsédé* (Maybury-Lewis, 1974, pág. 52).

Giacaria e Heide (1984, pág. 42) salientam que na década de 30, os missionários salesianos estiveram à frente do trabalho em busca de contato e aproximação com o povo *A'uwẽ uptabi*. Para isso, estabeleceram uma base em Santa Therezinha de onde partiam para atrair e converter grupos *a'uwẽ*, mas a tentativa resultou na tragédia, pois em 1º de novembro de 1934, os *a'uwẽ* de *Marãiwatsédé* assassinaram os padres Pedro Sacilotti e João Batista Fuchs, na região do rio Suiá-Missu. Vejamos o relato abaixo:

As primeiras tentativas sérias de restabelecer contato pacífico com os xavante foram feitas na década de 30. Dois padres salesianos, Sacilotti e Fuchs, subiram o rio em 1934 e tentaram travar amizade com os Xavante. Foram mortos à margem do rio, na presença de seus companheiros (Maybury-Lewis, 1984, pag. 41).

Em São Domingos, Padre Chovelon construiu uma cabana à margem direita do rio para tentar contatar e estabelecer relações de amizade com os Xavante. Porém, essa ideia não obteve êxito. Maybury-Lewis (1984, p. 41) ressalta que os Xavante “voltavam de tempos em tempos para destruir a rústica e os monumentos que os missionários erguiam e reerguiam em memória de Sacilotti e Fuchs, no local em que haviam sido mortos”.

No final da década de 1940, os Xavante da Terra Indígena Pimentel Barbosa foram contatados pela frente de atração do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), liderada por Francisco Meirelles, mantendo contato pacífico em 06 de junho de 1946 (Lopes da Silva 1992, p. 368). Após esse contato histórico, outros grupos foram contatados.

Conforme relato de Daniel *Tsi'õmowẽ* (2024), outros grupos Xavante tiveram contato pacífico em 1951, em que compareceram em Nova Xavantina a convite dos

colonos e receberam presentes que foram distribuídos às comunidades. Ainda nesse período de contato, os Xavante tiveram contato com os missionários salesianos. Luiz Silva Leal, em sua dissertação de mestrado “Classes de idade Xavante e a Educação Escolar: uma contribuição pedagógica” reforça esse momento histórico que, em 25 de dezembro de 1953, os salesianos começaram a desenvolver um trabalho com os Xavante de Areões, atual TI Areões, criando a Missão de Santa Terezinha, “à margem direita do rio das Mortes, próxima do atual município de Nova Nazaré”. A referida missão foi desativada, porque os grupos rivais de outras aldeias entravam em conflito com os moradores que residiam na missão e resultava em mortes.

O contato do grupo liderado pelo *a'uwẽ tede'wa*,²⁷ *Ahöpöwẽ Tseredze*, ocorreu na beira do rio das Mortes pela equipe de SPI num lugar hoje conhecido como Nova Xavantina. O líder deste grupo fazia contato com os colonizadores e trazia presentes doados para suas comunidades, tais como facas, panelas, linha de anzóis, etc. Ao perceber ameaças de sua sobrevivência física por epidemias de doenças e expansão de atividades agropecuárias no entorno dos territórios que habitavam, os *A'uwẽ uptabi* pensaram em procurar contato dos *waradzu* nas outras regiões que pudessem lhes ajudar. Diante dessa situação, o *Ahöpöwẽ* foi aconselhado durante um sonho para procurar *waradzu* que usavam símbolo com um corte em forma de círculo na cabeça (missionários).

Figura 5. Cacique *Ahöpöwẽ* da aldeia São Marcos/TI São Marcos



Fonte: Autor desconhecido (1958)

²⁷ Guerreiro atuante em defesa de seu povo

Durante o percurso chegaram na fazenda do senhor Manoel Garcia, lugar hoje conhecido como aldeia Nossa Senhora Auxiliadora/TI São Marcos. Este senhor era um homem sitiante que acolheu bem os *A'uwẽ uptabi* de *Nõrõtsu'rá*, que atendia suas demandas e preparava refeições, saciando a fome do grupo. Como recompensa desse trabalho, os Xavante fizeram questão de apresentar danças tradicionais a esse senhor. Após diálogo entre o líder e seu grupo, Manoel Garcia teve a ideia de levá-los para Missão de Meruri que foi aceita por todos. Durante o percurso percorrido, encontraram missionários que também foram ao encontro deles ao tomar conhecimento de que tinha um grupo *A'uwẽ uptabi* morando nas redondezas.

Ao contrário do Manoel Garcia, um fazendeiro da região conhecido pelo nome de Alípio, queria envenenar um grupo *A'uwẽ uptabi* que chegou à sua propriedade, preparando refeições com um veneno e uma pedra de sal grosso, causando odor e percebido pelos membros.

Os *A'uwẽ uptabi* chegaram à missão de Meruri em 02 de agosto de 1956 quando era diretor o Pe. Bruno Mariano. Eles vieram de uma região ao norte do rio das Mortes, em busca de apoio para sua sobrevivência física, cultural e espiritual, ameaçada pelo contato contínuo dos colonizadores e epidemias de doenças que quase dizimou todas as famílias.

No início de 1957, o grupo *a'uwẽ* com o apoio dos missionários, construíram um acampamento próximo ao *Pa'rehõ*,²⁸ a uma distância de 15 km de Meruri, para evitar possíveis conflitos com o povo Bororo, pois historicamente eram povos rivais e guerreavam entre si. Após se fixarem nesse acampamento, os cunhados do *Ahöpöwẽ* chegaram a esse local por meio de rastros deixados e se juntaram novamente ao grupo, pois viviam juntos em *Norõtsu'rá*.

Após mais de 78 anos, de contato com a sociedade não indígena e de sofrer diversas influências em seu modo de vida, isso não modificou a organização social, cultural e política, embora esse contato tenha afetado a vida do povo de muitas formas. As principais influências referem-se à maneira de viver de outro modo, seja a mudança da cultura seminômade, do hábito alimentar, seja por questões religiosas com a introdução e penetração do catolicismo e protestantismo nas aldeias, alterando valores socioculturais que nem sempre são equivalentes.

²⁸ Córrego fundo

As nossas organizações sociopolíticas e culturais permanecem fortes, em que por meio delas procuramos valorizar nossas tradições ancestrais, decisões tomadas no coletivo com a comunidade, desenvolvimento de mutirão de serviços e as realizações de rituais. Certamente, as diferenças quanto ao modo de vida dos *A'uwẽ uptabi*, ora mais próximo ora mais distante do tradicional, variam de uma TI a outra, devido ao contato estabelecido e às relações com a sociedade não indígena que são mantidas atualmente, assim como a presença de missões religiosas.

1.4 *A'uwẽ uptabi Êtênho'repré 'remhã*/O povo Xavante da TI São Marcos

O povo *A'uwẽ uptabi* da TI São Marcos, historicamente falando, é um povo composto por vários grupos políticos que estavam habitando territórios diferentes e que se reencontraram com a criação da aldeia São Marcos. De acordo com Daniel *Tsi'õmowẽ* (comunicação oral), o primeiro grupo *a'uwẽ* que chegou a essa aldeia foi um grupo de *Norõtsu'rá*, chefiada pela família patriarcal *de Aptsi're* e que estava habitando a região de Couto Magalhães, atual região de Campinápolis – MT (Lopes da Silva 1986, p. 35).

Este grupo estava acampado no *Pa'rehõ* (Córrego fundo) a 15 km de Meruri e recebia assistência dos missionários salesianos quando necessário. O local habitado por ser um espaço inapropriado para sobrevivência física e cultural e preparo de agricultura de subsistência, o conselho de reunião deliberou no *warã* pela mudança para outra região. Com essa decisão e apoio de missionários, o cacique *Ahöpöwẽ* esteve à frente do serviço andando de cavalo junto com um dos missionários, percorrendo certas regiões até encontrar um local adequado com abundância de matas, florestas e rios. Ao encontrar um local adequado para criação da aldeia, decidiu marcar uma área com foice perto do rio Boqueirão. No *warã*, ele socializou com o seu grupo a área encontrada para construção da aldeia.

Em 25 de abril de 1958 foi oficialmente criada e fundada a aldeia São Marcos, na reserva concedida em 1918 e ratificado em 1921 pelo então Governador do Estado de Mato Grosso, Dom Francisco de Aquino Corrêa, para usufruto do povo Bororo e demais povos indígenas. Esta aldeia era a primeira e a única criada em parceria com os missionários salesianos, no ano mencionado acima, e foram construídas 11 casas no formato arquitetônica tradicional Xavante. A aldeia criada foi batizada de São Marcos porque no dia 25 de abril comemora-se o dia santo de São Marcos e esse dia foi escolhido

para proteger o povo *A'uwẽ uptabi* com muita paz, união, amor e saúde. Neste dia, foi celebrada na aldeia a primeira santa missa pelo então Pe Bruno Mariano. Veja-se abaixo o relato sobre a criação da aldeia São Marcos.

O local escolhido para fundação da nova aldeia estava, a 35 km de Merure, situado na fronteira da Missão de Merure, próximo ao Córrego Boqueirão. Este local fazia parte de um dos lotes de 25.000 hectares, destinados ao trabalho missionário, entregues aos salesianos por Dom Aquino Corrêa em 1918, quando era governador do Estado de Mato Grosso (Delgado, 2010, p. 34).

Os primeiros *A'uwẽ uptabi* (*in memorian*) que chegaram a São Marcos da aldeia *Pa'rehõ* foram: *Ahöpöwẽ Tseredze*, Félix *Wa'aire Ni'waireró*, Bento *Tserewatsa*, Benedito *Rowadzó*, Brito *Tserenhitówẽ*, *Butsé*, Geraldo *Tserewa'ruwẽ*, *Tsimhöröpupu*, Lucas *Tseredzé*, José Maria *Tsimrihu*, Olavo *Pariwawi*, Agostinho *Pótówari*, *Tsibupa*, *Tsipi'radi*, *Tsuptó*, Ângelo *Abhö'ödi*, João Davi *Tsitóbne*, Salvador *Tsere'u'rã*, Zacarias *Tsi'eiwa'adi*. Estes *a'uwẽ* contribuíram muito para o fortalecimento do seu povo no contexto social e cultural.

Em 1960, a primeira estatística realizada pela Missão Salesiana de São Marcos contabilizou uma população *A'uwẽ uptabi* composta de 200 pessoas, entre homens, mulheres e crianças.

[...] parte dos Xavante que estavam na aldeia São Marcos buscaram inicialmente ajuda dos missionários salesianos em Merure, em 1956, e em 25 de abril de 1958 são transferidos para a atual aldeia. Após esta transferência, a aldeia de São Marcos voltou a receber contingentes populacionais de outras regiões onde os Xavante estavam em conflitos com outros grupos da mesma etnia ou com invasores de seus territórios tradicionais, como foi o caso da Fazenda Xavantina (Suiá Missu) em 1966 (Delgado 2010, p. 24).

Para *rówatsu'u waihu'u petse'wa*, Daniel *Tsi'ômowẽ*, os Srs. Joãozinho e *Tserewede*, acompanhado da mãe *Pe'awã*, faziam parte de grupos que estavam em conflito com outros grupos rivais e chegaram primeiro à aldeia São Marcos em 1961, após o período pós criação da aldeia. Eles vieram de *Êtêdzutsérere* e viviam com seus grupos políticos aliados, mas se desentendiam e entravam em conflito, motivo pelo qual foram procurar Missão de São Marcos. Eles foram bem recebidos pelo cacique *Ahöpöwẽ* e justificaram sua chegada à aldeia de que seus sogros sofriam ataques contínuo de outros grupos Xavante. Então, eles ficaram sabendo por meio de notícias de que na missão a comunidade vivia em paz com muito amor e união com apoio dos missionários.

Daniel *Tsi'õmowẽ* relata ainda que *Ahöpöwẽ* discursou aos recém-chegados à aldeia de que seu povo vivia em paz seguindo o evangelho de Jesus Cristo pregado pelos missionários, não seguindo mais a prática de faccionalismo.²⁹ Ele disse que os *A'uwẽ uptabi* devem se amar uns aos outros como irmãos. Com isso, fez convite a eles para trazer seus familiares para São Marcos.

O segundo grupo *A'uwẽ uptabi* que chegou a São Marcos, em 1961, era um grupo liderado por Sebastião *Wa'rãiró* e composto por 100 pessoas. Esse líder matou com um rifle o *Örebewẽ*, irmão do *Ahöpöwẽ*, motivo pelo qual se sentia inseguro nessa aldeia e se mudou para a TI Sangradouro. Em razão de violência física sofrida no ritual *wai'a*, os irmãos da vítima aproveitavam a ocasião e davam troco nesse ritual.

O terceiro grupo chegou da região de Batovi, em 1964, composto por 80 pessoas e liderado por José *Tsõrõpré*. A chegada deste grupo à aldeia São Marcos foi acompanhada pelo jovem daquela época, Sr. Aniceto *Tsudzawéré*, ex-cacique da aldeia São Marcos (*in memorian*), que foi ao encontro deles. Esse grupo refugiou-se de sua aldeia de origem por causa de conflitos internos e desentendimentos com membros de outros grupos.

Em agosto de 1966, o povo *A'uwẽ uptabi* de *Marãiwatsédé* foi o quarto e último grupo que chegou à aldeia São Marcos, composto por 300 pessoas lideradas por Tibúrcio e *Paridzanẽ*. Fortunato *Tserebdzu* (ancião que já morou em *Marãiwatsédé*), em seu relato oral, diz que este grupo foi retirado de seu território tradicional e transferido de avião da FAB para São Marcos após realização do ritual *wai'a*. O grupo ao chegar na aldeia São Marcos foi acolhido pela comunidade e Missão Salesiana de São Marcos.

Relata-se que após dois meses de instalação deste grupo na aldeia, surgiu uma epidemia de sarampo que dizimou um terço de sua população e algumas pessoas residentes na própria aldeia. Com a chegada de outros grupos oriundos de várias regiões, os *A'uwẽ uptabi* se reencontraram novamente depois de várias décadas sem contato, vivendo juntos e participando das tradições e rituais com muita união e paz.

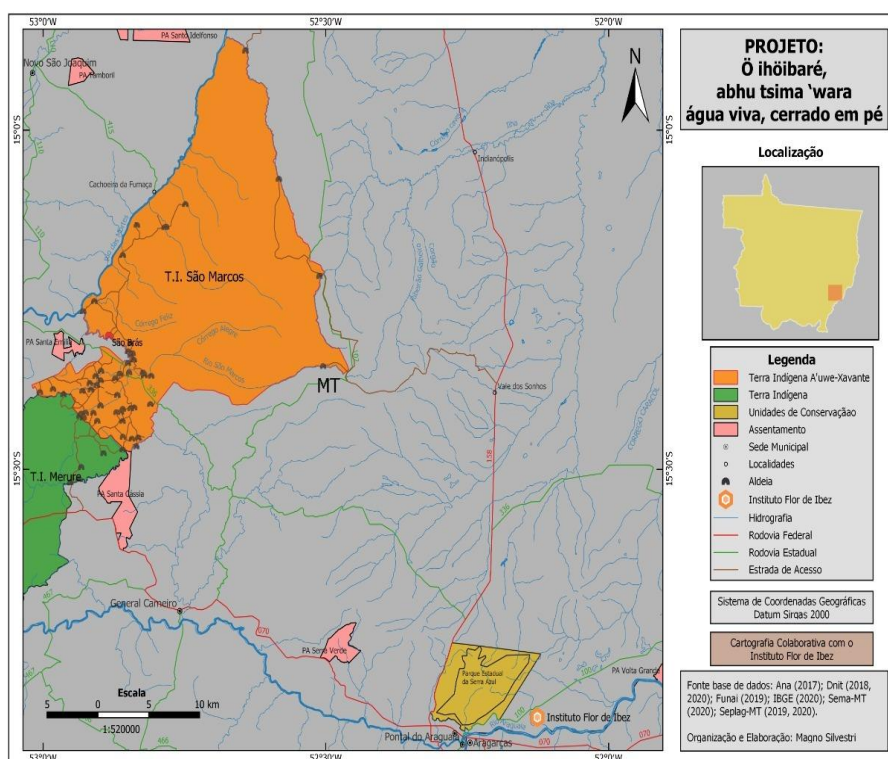
Com essa união, lideranças Xavante de São Marcos iniciaram a luta pela demarcação de suas terras, levando lideranças tradicionais à Brasília - DF para dialogar

²⁹ Na literatura antropológica sobre os *A'uwẽ uptabi* (Xavante), o faccionalismo é compreendido como a constante disputa política entre os homens dos clãs *Öwawẽ* e *Po'redza'õno* e também entre aqueles pertencentes às classes de idades, por exemplo, *Tirówa*, *Abare'u*, *Anarówa* e *Ai'rere* em oposição a *Hõtõra*, *Êtêpa*, *Nodzõ'u* e *Tsada'ró*. Essas disputas giram em torno da manutenção de poderes e privilégios entre os homens que possuem o status de liderança (ver capítulo V em Maybury-Lewis, 1984).

com as autoridades pelo uso de seus territórios tradicionais. Havia intérpretes que traduziam o pronunciamento das lideranças para o português, com a finalidade de que o discurso das lideranças fosse entendido.

A TI São Marcos foi demarcada pelo governo federal em 1974 com uma superfície total de 188.478 hectares e, em 05/09/1975, por Decreto Federal nº 76215, foram estabelecidos os limites definitivos da área, e declarada como Utilidade Pública, terra da união. Esta terra está localizada no município de Barra do Garças – MT, a 125 km e 440 km da capital Cuiabá. Foi uma aldeia mãe, de onde o povo *A'uwẽ uptabi* se multiplicou e desmembrou para a criação de outras aldeias. Nesse território, o povo *A'uwẽ uptabi* desenvolve agricultura de subsistência, caça, pesca e artesanatos etc. A Figura 5 mostra a localização da TI São Marcos na região leste de Mato Grosso.

Figura 6. Terra Indígena São Marcos



Fonte: Magno Silvestrini

Com o crescimento populacional e políticas internas, surgiram várias aldeias a partir de São Marcos. A primeira aldeia construída foi a aldeia Namunkurá sob comando do cacique Mário Juruna, seguida pela aldeia Nossa Senhora Auxiliadora sob chefia de Benjamin *Wapari'a*, e mais tarde foram criadas outras aldeias. O cacique Mário Juruna

fundou a aldeia Namunkurá, porém depois de algum tempo, saiu de sua aldeia para viver na cidade, em que atuou politicamente não somente em prol do povo Xavante, mas também de todos os povos originários. Elegeu-se Deputado Federal pelo Rio de Janeiro em 1982 com 31 mil votos.

Atualmente, a TI São Marcos compõe-se de 52 aldeias: São Marcos, Namunkurá, São Luiz, São Gabriel, Evangélica de Deus, Barreirinha, Nossa Senhora das dores, Nossa Senhora Auxiliadora, São Brás, Santíssima Trindade, Nossa mãe, Santo Antônio, Divina Providência, Nossa Senhora Aparecida, Nova aparecida, Nossa Senhora da Guia, Rainha da Paz, São José, Coração de Jesus, Nova Jerusalém, Nova Vida, Sagrada Família, Vila Maria, Imaculada Conceição, João Paulo II, São Lucas, Santa mãe de Deus, Cristo Redentor, São João Batista, Santuário, José e Maria, São Salvador, Cruz alta, Obra de Maria, Nossa Senhora de Guadalupe, Nossa Senhora das Graças, São Juan Diego, São Francisco, Nossa Senhora de Fátima, Nova Esperança, Jundiaí, Novo Diamantino, Cristo Rei, *Hãbe*, Dom Romero, Jardim das Oliveiras, São Cristóvão, Jesus de Nazaré, Terra Prometida, Paranoá, Aldeia Trinta e Três, Corpo de Cristo.

Em 2024, segundo censo do Polo Base de São Marcos, subordinado ao Distrito Sanitário Especial Indígena Xavante – DSEIX, o qual é ligado à Secretaria Especial de Saúde Indígena - SESAI, a população *A'uwẽ uptabi* da aldeia São Marcos é de aproximadamente 600 pessoas. Segundo censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2022, a população Xavante da TI São Marcos, encontra-se em torno de 3667. E em 2024 ainda não há divulgação atual da quantidade dessa população.

Este capítulo apresentou uma síntese da história do contato do povo *A'uwẽ uptabi* com a sociedade não indígena, em que constitui um caso bastante peculiar em relação a outros povos originários. A história do contato divide-se em dois momentos, em que o primeiro ocorreu no século XVIII em consequência da exploração de ouro na província de Goiás. Esse período é marcado pela criação de aldeamentos indígenas, para os quais alguns grupos Xavante foram levados, sendo o principal deles Carretão ou Pedro III. O declínio da produção e exploração de ouro acarretou o abandono dos aldeamentos pela população e os indígenas que não permaneceram neles, regressam à vida original nos campos de cerrado. A perseguição dos indígenas pelos colonizadores forçou a travessia do rio Araguaia até atingir o rio das Mortes, onde se refugiaram. O segundo momento é caracterizado por divisões internas que resultaram na expansão e ocupação de territórios e, em seguida, já na primeira metade do século XX, por tentativas de (re)contato e pacificação por parte de missionários e instituições do governo (SPI e Fundação Brasil

Central). A pressão sobre seus territórios para ser destinados à expansão e exploração agropastoril fez com que o povo *A'uwẽ uptabi* aceitasse o contato pacífico em 1946 com a frente de atração liderada por Francisco Meireles.

Os anos que se seguiram após o contato definitivo serão marcados pela redução drástica dos territórios tradicionais, desapropriação e confinamento dos grupos *A'uwẽ uptabi* em TI descontínuas. Cada um desses cenários impactou direta ou indiretamente nos modos tradicionais de vida, dependendo da maneira como o contato foi feito e das relações mantidas atualmente com a sociedade não indígena.

CAPÍTULO II - *A'UWĒ TE RÓWAIHU'UDZÉ RÓMNHORÉDZÉB'REMHĀ IHŌIMANA PRÉ'ANHIBRÓ 'RE: RÓWATSU'U MONO*/EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO

O propósito deste capítulo é refletir sobre a história da educação escolar indígena no Brasil. Não se trata de estabelecer todo o percurso histórico, numa ordem linear dada as dimensões territoriais do Brasil, em que houve diferentes experiências de escolarização para os povos indígenas e, ao mesmo tempo, a atuação de diferentes agentes envolvidos nesse processo. Desse modo, discorreremos sobre três períodos específicos, tomando como referência a periodização proposta por D'Angelis (2012, p. 19-25): o período colonial, em que a educação escolar indígena ficou sob a responsabilidade de missionários católicos, principalmente jesuítas; o período integracionista, o qual é marcado pela política do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, finalmente, o período atual que se baseia no reconhecimento da diferenciação da educação escolar indígena em relação a outras modalidades de ensino.

2.1 *A'uwē te Rówaihu'udzé Rómnhorédzéb'remhā date tó mono wi hã*/A educação escolar indígena no período colonial

A educação escolar indígena no Brasil começou a partir da chegada de missionários da Companhia de Jesus em 1549, que vieram sob o comando do Pe. Manuel da Nóbrega com a missão de catequizar os povos originários e prepará-los para sua conversão ao cristianismo e integração à sociedade colonial.³⁰ Para atingir esses objetivos, os jesuítas criaram missões e escolas nos territórios indígenas, atendendo à política colonial, cujo papel era transmitir a fé cristã, ensinar a língua portuguesa e difundir a cultura europeia. Nesse quesito, a educação pensada e direcionada para os povos indígenas não era uma educação voltada para ensinar suas culturas, mas sim culturas e conhecimentos da sociedade europeia.

³⁰ A educação escolar indígena, conduzida inicialmente pelos jesuítas, teve a intenção de catequizar as populações indígenas, convertendo-as à fé cristã e, ao mesmo tempo, facilitando a expropriação de seus territórios tradicionais já ocupados e destinando-lhes para a colonização portuguesa. Nesse sentido, os impactos desse modelo de educação foram prejudiciais para essas populações que, ao longo do tempo, foram forçados a deixar de falar suas línguas e mudar seus modos próprios de organização social, sendo confinadas em aldeamentos, conforme é discutido por Ferreira Neto (2012).

Durante o período colonial, os jesuítas foram fiéis à Coroa Portuguesa e atendiam a seus interesses. Entretanto, eles foram expulsos pelo Marquês de Pombal em meados de 1759, em consequência da não permissão de escravização indígena para aumento da produção agrícola na colônia. Os jesuítas se manifestavam contrários ao pensamento dos colonos de escravizar os indígenas e eram vistos como um obstáculo para a concretização dessa ideia (Ferreira Neto, 2012). Após a expulsão deles, a educação escolar passou a ser papel dos diretores das povoações que ficou conhecido como Reforma Educacional Pombalina.

Segundo Melià (1979), a educação escolar criada pelos jesuítas para os povos originários visava sua integração à cultura da sociedade dominante, ensinando conhecimentos, valores, costumes e crenças do colonizador com o objetivo de apagar suas identidades étnicas e formar uma sociedade nacional. As consequências desse modelo de educação impactaram de modo negativo diversos povos indígenas, principalmente aqueles que foram alvo da atuação de missionários jesuítas. Com a imposição de uma educação nos moldes eurocêntricos e de tradição cristã, alguns povos originários perderam suas línguas ancestrais, outros resistiram e foram capazes de reproduzir e transmitir a educação tradicional de seu povo para gerações posteriores, fortalecendo a cultura e o modo de ser indígena, segundo seus saberes tradicionais adquiridos no cotidiano, nos rituais e nas crenças.

O fato dos jesuítas ter sido expulsos em 1759 do Brasil não significou um rompimento com esse modelo de educação para os povos indígenas, já que missionários de outras ordens religiosas passaram a atuar com os mesmos objetivos, entre eles franciscanos e capuchinhos. Da mesma maneira, esse modelo continuou a ser reproduzido, com diversas faces e em várias partes do Brasil, até o final da primeira década do século XXI, por exemplo, a oferta de educação escolar em comunidades indígenas e administração de escolas por religiosos da Missão Salesiana em Mato Grosso. Como veremos mais adiante, em 2.3, missionários evangélicos também passaram a atuar entre os povos indígenas a partir da segunda metade do século XX e foram responsáveis pela implantação do ensino bilíngue em escolas indígenas.

Podemos notar que a educação escolar indígena sob o viés religioso acarretou profundas mudanças no modo de ensinar e transmitir conhecimentos a crianças e jovens que, ao invés de ocorrer de maneira livre e espontânea, passou a ser conduzida em espaços limitados, seja em escolas ou em internatos, com o propósito de doutrinar comunidades indígenas, segundo os valores da religião cristã de matriz europeia. A imposição desse

modelo de educação tem seus reflexos até os dias atuais, em que muitos povos foram forçados a deixar de falar suas línguas ancestrais e praticar suas tradições culturais, em que se tornaram monolíngues em português e adotaram diversos costumes de origem europeia.

2.2 *Romnhorédzé duré itsímapa'wa a'uwẽ 'wawi nhimi rómnhuri datsítême date tseme da hã*/Escarização e a política integracionista do Serviço de Proteção aos Índios (SPI)

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que foi criado em 1910 durante a primeira república, assumiu a educação escolar indígena e foi responsável pela política de proteção e promoção dos direitos dos povos originários. A criação dessa instituição marcou uma mudança importante na relação entre o Estado e as populações indígenas, reconhecendo-lhes como detentoras de direitos em vista de sua diversidade étnica, cultural e linguística. No entanto, a política do SPI de atuação não foi diferente da Igreja Católica no período colonial, uma vez que a sua missão foi promover a civilização e integração desses povos à sociedade nacional, destinando-lhes terras para usufruto que resultaram na criação de colônias indígenas³¹ semelhante àquelas de trabalhadores rurais. Em outras palavras, isso significava o abandono gradativo de suas práticas culturais, organização social, saberes tradicionais e suas línguas ancestrais, por um modo de vida baseado no trabalho exaustivo, sob a supervisão de funcionários públicos, militares ou missionários.

A escolarização para os povos indígenas, nesse período, baseou-se na premissa de que a educação ocidental era superior à educação dos povos originários, sustentando a ideia de que precisavam civilizá-los e catequizá-los para conviver com a sociedade brasileira. Nesse período, acelerou-se a disseminação de escolas em áreas indígenas, em que se ensinava as crianças indígenas a ler e escrever em língua portuguesa (D'Angelis, 2012). Uma característica desse modelo de escolarização em diversas partes do território brasileiro foi a criação de internatos em colônias indígenas administrados por missões religiosas. Em Mato Grosso, a Missão Salesiana teve um importante papel na oferta e condução de educação escolar para os indígenas, dentre outras ações assistenciais, tendo assumido o trabalho junto ao povo Bororo, em 1894, na Colônia Teresa Cristina/MT às

³¹ Em 1857, o governo imperial criou o Regulamento das Colônias Indígenas, para as províncias do Paraná e Mato Grosso. Foram criadas oito colônias, sendo quatro no Paraná e quatro em Mato Grosso (ALMEIDA, 2014).

margens do Rio São Lourenço e, em seguida, fundando a Colônia Sagrado Coração de Meruri, em 1902; a Colônia São José de Sangradouro, em 1906; e São Marcos, em 1957.³²

Por se tratar de um projeto civilizatório, integracionista e religioso das populações indígenas, esse modelo de educação (Ferreira Neto, 2012), principalmente aquele em regime de internato, combinava atividades escolares com a aprendizagem de outras habilidades conforme o sexo do aluno, isto é, carpintaria e marcenaria para meninos, e trabalhos manuais (corte, costura, pintura) para meninas. Do ponto de vista curricular, o que os professores ensinavam e os alunos deveriam aprender não partia das necessidades e particularidades dos povos indígenas, mas lhes foram impostos conhecimentos de matriz eurocêntrica que, ao mesmo tempo, negavam e silenciavam seus conhecimentos e saberes tradicionais (Ferreira Neto, 2012).

Apesar da mudança de relação do Estado para com os povos indígenas, no plano prático, nota-se que não houve uma ruptura significativa em comparação com o período colonial, já que a assistência dada a alguns desses povos voltou a ser transferida e de responsabilidade de missões religiosas. A Missão Salesiana, por exemplo, conduziu a educação escolar para o povo Xavante até a primeira década do século XXI e ainda mantém suas atividades religiosas e assistencialistas em terras indígenas.

Nesta seção, destacamos algumas informações sobre o período em que o SPI foi criado e como ele atuou na educação escolar ofertada para os povos indígenas. Esse período também foi marcado pela criação de colônias indígenas e o retorno de missões religiosas que assumiram a função de promover e dirigir a educação escolar indígenas para fins de trabalho e catequese. A seção seguinte discorre sobre a vinda de missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e o papel que eles tiveram na introdução do ensino bilíngue como uma extensão do trabalho de descrição e análise de línguas indígenas que vinham realizando desde o início dos anos 60.

2.3 Romnhorédzé A'uwẽ te hã duré damreme amo waihu'udzé/Escolas indígenas e bilinguismo de transição

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que foi criada em 1967, prosseguiu com as políticas adotadas pelo SPI, assumindo o papel de integração dos povos originários, por meio da implantação das escolas nas aldeias. A partir do final da década de 60, por

³² Disponível em: <https://www.missaosalesiana.org.br/category/missoes-indigenas/>. Acesso em 02 de agosto de 2024.

influência da atuação de missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), que já atuavam e realizavam pesquisas linguísticas entre povos indígenas, introduziu-se nas escolas um novo modelo de educação escolar em que crianças monolíngues, em sua língua materna, eram alfabetizadas primeiramente nela e, ao adquirir habilidades e competências, introduzia-se gradativamente a segunda língua, isto é, o português, tornando-as bilíngues. À medida que o domínio da segunda língua progredia, o ensino passava a ser ministrado somente nela.

Esse modelo de educação escolar é conhecido como bilinguismo de transição, o qual foi implantado e difundido em várias comunidades indígenas, mediante convênio firmado entre a Funai e o SIL, a partir de 1969 e renovado sucessivas vezes até 1985. Por meio desse convênio, os missionários do SIL, que já atuavam no Brasil como pesquisadores linguistas em diversas áreas indígenas, foram responsáveis pela educação escolar indígena, em que atuaram na produção de materiais didáticos e desenvolveram trabalhos de formação de monitores bilíngues, visando, em última instância, a tradução da Bíblia para as línguas indígenas. Ao discorrer sobre o acordo firmado entre a Funai e o SIL, em sua Cláusula Terceira, Leite (1981) enfatiza que os membros dessa instituição passaram a assumir sua finalidade religiosa em detrimento da acadêmica, antes firmada com o Museu Nacional e a Universidade de Brasília.

A ação do Instituto no campo da alfabetização, compreenderá:

- a) preparação de cartilhas em idiomas indígenas.
- b) elaboração de cartilhas bilíngues (língua indígena - português) visando ao aprendizado do idioma nacional.
- c) preparação de livros de leitura registros de literatura oral e tradução de textos bíblicos e outros de alto valor cívico e moral para os idiomas indígenas (grifos meus) (Leite 1981, p. 62).

A partir deste fragmento, nota-se o cunho religioso do serviço de educação escolar que os missionários do SIL ofereciam aos povos indígenas por meio produção de materiais didáticos, entre os quais se incluíam a tradução de textos bíblicos. No modelo de ensino bilíngue de transição, aos poucos, a língua materna perde espaço tanto na organização curricular quanto nos usos em sala de aula em favor da língua alvo, isto é, o português. Dessa maneira, a escola tornou-se um lugar privilegiado de valorização, difusão e circulação de conhecimentos e valores éticos alheios aos povos indígenas em prejuízo de seus próprios conhecimentos e saberes tradicionais, garantindo-lhe sua continuidade histórica enquanto sociedade diferente linguística e culturalmente da sociedade nacional.

Mostraremos, no capítulo IV, como o Estado por meio de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação ainda reproduz esse modelo nos dias atuais, mas com outra face, em se tratando principalmente da organização curricular em escolas indígenas, e produção e distribuição de materiais de ensino. Apesar de mudanças significativas na legislação educacional que orienta a organização e oferta, assim como garantia a diferenciação e especificidade da educação escolar indígena, a partir da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), percebemos que elas não foram suficientes em termos práticos para superar o modelo bilinguismo de transição; pelo contrário, ele tem sido apenas reforçado de várias maneiras.

2.4 *Rómnhuri awa'awi hã A'uwẽ te Rówaihu'udzé Rómnhorédzé 'rebna hã*/Política atual da Educação Escolar Indígena

A Constituição Federal promulgada em 1988 instituiu um novo paradigma educacional para os povos indígenas em reconhecimento à diversidade étnica e cultural existente no Brasil. O direito constitucional reconhece os povos indígenas segundo sua organização social, línguas, costumes, crenças, tradições e territórios. A mudança de percepção e relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas foi fruto da articulação e mobilização dos movimentos indígenas e da sociedade civil que antecederam a Constituinte, com o propósito de garantir sua sobrevivência física e cultural, e também sua autonomia.

Em relação ao campo da educação, o Art. 210, em seu parágrafo 2º, diz que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” A princípio, este dispositivo constitucional seria o suficiente para romper com tradições e modelos de educação escolar anteriormente oferecido aos povos indígenas, como foi no período do SPI e do convênio entre a Funai e o SIL.

Outras mudanças significativas no campo da educação escolar indígena ocorreram na década de 90. A primeira dela foi a transferência de competência dessa modalidade de ensino da Funai para o Ministério da Educação por meio do Decreto 26/1991. Este decreto dispõe ainda que as ações voltadas para a educação escolar indígena devem ser desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em conformidade com aquelas estabelecidas no âmbito do Ministério da Educação.

A segunda mudança ocorrida na concepção e organização da educação escolar, ofertada aos povos indígenas, encontra-se na formulação e publicação das *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, em 1993. Este documento enfatiza “[...] a implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural, histórica)” (Brasil, 1994, p. 9). Além disso, ele também define como princípios gerais: (i) Especificidade e diferença, (ii) Escolas indígenas específicas e diferenciadas, (iii) Interculturalidade; (iv) Língua materna e bilinguismo, (v) Globalidade do processo de aprendizagem e (vi) Escola indígena: específica e diferenciada, intercultural e bilíngue. Esses princípios, por sua vez, foram basilares para o que ficou estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996, no que se refere à educação escolar indígena.

No entanto, o que vemos é que esses princípios norteadores ainda não funcionam em sua totalidade na prática e às vezes ficam só no papel. Diversas escolas indígenas não funcionam de modo específico e diferenciado, pois as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação impõem-lhes o sistema educacional de escolas não indígenas, por exemplo, inexistência de calendário e currículo escolar próprios e construídos conforme a realidade de cada povo indígena, contemplando, ao mesmo tempo, suas culturas, línguas maternas, cosmologias, organização social etc.

A LDB reitera os princípios definidos pelas Diretrizes mencionadas acima e amplia o alcance da educação escolar indígena, incluindo a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, e a valorização de suas línguas e ciências. Além disso, estabelece como competência da União, apoio técnico e financeiro para oferta de educação intercultural às comunidades indígenas, mediante o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, tendo como demandas principais a formação de pessoal especializado, o desenvolvimento de currículos específicos e a elaboração e produção de materiais didáticos específicos e diferenciados.

Embora a LDB represente uma conquista e um importante avanço na educação escolar indígena, ainda são grandes os desafios para atingir níveis mais elevados de melhoria e qualidade dessa modalidade de ensino. Muitas comunidades indígenas não dispõem de escolas e quando estas existem apresentam estrutura física precária. Do mesmo modo, grande parte dos professores que atua nessas escolas não possuem formação inicial, assim como formações continuadas, para qualificá-los e aprimorar seus conhecimentos. A organização curricular, por sua vez, reproduz basicamente os

componentes de escolas não indígenas, por exemplo, Português, Matemática, Geografia etc., em que seus conteúdos não refletem a realidade indígena, sendo transmitidos e veiculados por meio de materiais didáticos e paradidáticos escritos exclusivamente em português.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) foi instituído em 1998 a partir da LDB (9394/96) pelos professores indígenas em parceria com especialistas da educação, antropólogos e linguistas. Ele foi uma tentativa de aproximar as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação escolar indígena, no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades educativas, elaboração do projeto pedagógico e currículo escolar nas escolas indígenas. Vejamos o que diz esse documento:

Em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade, o MEC, objetiva, com este material, auxiliá-lo no seu trabalho educativo diário junto às comunidades indígenas. (RCNEI, 1998, p. 5)

O RCNEI reafirma os documentos anteriores que reconheceram e regulamentaram a educação escolar indígena no Brasil. Ele representa um avanço no que diz respeito à proposição, formulação e implementação de currículos escolares próprios para e nessas escolas. Do ponto de vista curricular, define as seguintes características da escola indígena: (a) comunitária; (b) intercultural; (c) bilíngue/multilíngue; (d) específica e diferenciada. A natureza comunitária da escola indígena diz respeito à relação entre ela e os projetos, concepções e princípios da comunidade que inclui decisões sobre o calendário escolar, pedagogia, objetivos, conteúdos, espaços e momentos para educação escolarizada. A interculturalidade enfatiza o reconhecimento e manutenção da diversidade cultural e linguística, promovendo um diálogo entre os diferentes povos. Desse modo, os currículos de escolas indígenas devem estimular o entendimento de que não há uma cultura superior à outra, mas valorizando os saberes socialmente construídos e conhecimentos científicos na perspectiva de convivência num mundo mais inclusivo. O domínio de conhecimentos técnicos e científicos eurocêntricos não significa abandono de conhecimentos tradicionais, mas sim apropriação desses conhecimentos para garantir a sobrevivência e autonomia dos povos indígenas. Se antes a escola serviu como instrumento de dominação, hoje ela é um instrumento de autonomia, reconhecimento identitário, valorização das culturas, preservação e fortalecimento das línguas.

Em se tratando de escolas bilíngues/multilíngues, esta característica ressalta que as tradições culturais, crenças, epistemologias, organização social e práticas simbólicas são manifestadas por meio do uso de mais uma língua. Incluem-se também aqueles povos que já não são mais falantes de suas línguas ancestrais e atualmente são monolíngues em português, mas que ainda mantêm sua identidade indígena que os diferencia de outros povos indígenas e da sociedade não indígena.

A característica específica e diferenciada da escola indígena, em uma perspectiva curricular, deve ser considerada um reflexo das demandas particulares de cada povo indígena. Além disso, é reconhecida a autonomia da escola indígena em certos aspectos que regem seu funcionamento em comparação com aqueles que orientam a escola não indígena. Apesar das legislações vigentes, reitera a natureza específica e diferenciada da escola indígena, observa-se que a maioria dos profissionais da educação vinculados a secretarias municipais e estaduais de educação reproduzem o mesmo modelo nela a partir de escolas não indígenas.

Destacamos, nesta seção, que a educação escolar indígena no Brasil configurou-se de diferentes maneiras ao longo da história, a fim de atender e responder a demandas específicas, segundo os objetivos da instituição que a conduziu, conforme é discutido por Ferreira Neto (2012). No período colonial, missionários católicos foram responsáveis por essa tarefa, com a finalidade de catequização e conversão dos povos indígenas, ao passo que no período imperial e republicano, estendendo-se até a redemocratização do país na década de 80, o Estado assumiu esse papel, com o propósito de integração dos povos originários à sociedade nacional. Ambos os modelos de educação escolar destinados aos povos indígenas partem da negação de sua identidade étnica e, ao mesmo tempo, o abandono de suas práticas e tradições culturais para assumir outra identidade que é contrária à sua em diversos aspectos como religião, organização social, política, língua, crenças, hábitos e costumes etc. O período atual é marcado pelo protagonismo dos povos originários articulados em movimentos sociais que reivindicaram do Estado o reconhecimento de sua diversidade étnica, cultural e linguística, assim como a garantia de direitos.

Conforme mencionamos, muitos avanços foram alcançados a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e legislações subsequentes, no que se refere à concepção e proposição de um modelo de educação escolar indígena baseado em princípios como bilinguismo, interculturalidade e especificidade. No entanto, esse modelo apresenta dificuldades ao ser implementado na prática que precisam ser

superadas, por exemplo, formação inicial e continuada de profissionais indígenas da educação, infraestrutura das escolas, organização curricular, metodologias de ensino, produção de materiais de ensino monolíngues e bilíngues, avaliação etc. Assim, vemos que são necessárias políticas de Estado mais eficientes e abrangentes para atender às demandas e especificidades da educação escolar indígena no Brasil.

CAPÍTULO III - RÓMNHURI RÓWAIHU'UDZÉB NA HÃ A'UWÊ MA RÓWAIHU'UDZÉB DA RÓMNHORÉDZÉB'RE ABHUWAWÊ 'REMHÃ/POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MATO GROSSO

Mato Grosso é um dos estados da federação que apresenta uma grande diversidade cultural, étnica e linguística em seu território, que se distribui em aproximadamente 45 povos originários falantes de em média 40 línguas diferentes entre si (Rodrigues, 2013). Em virtude dessa diversidade, existem dificuldades por parte do Estado nas esferas federal, estadual e municipal de desenvolver e implementar programas de educação escolar indígena que atenda às especificidades culturais e linguísticas de cada povo.

Este capítulo aborda o sistema estadual de ensino em Mato Grosso, com ênfase na educação escolar indígena, e as ações desenvolvidas para formação inicial e continuada de professores indígenas no estado. As informações reunidas aqui mostram, por um lado, que a legislação estadual reafirma o que está disposto na legislação federal e, por outro, apresenta características distintivas em razão da diversidade cultural e linguística existente em Mato Grosso. Nesse cenário, algumas dificuldades que foram mencionadas no capítulo anterior são reproduzidas quando se trata de implementar o modelo de educação escolar indígena tal como foi estabelecido na legislação educacional brasileira vigente.

3.1 Dama rómnhorédzé abhuwawê 'remnhã/Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso

Considerando o contingente da população indígena em Mato Grosso,³³ a Constituição do Estado (1989 [2014]) reafirma os direitos e garantias conquistadas na Constituição Federal (1988). No que se refere à educação escolar, o artigo 243 destaca a autonomia de escolas quanto à definição de sua política pedagógica, em que os currículos devem respeitar os conteúdos mínimos estabelecidos a nível nacional. Para as escolas indígenas, os incisos I e II desse artigo mencionam que:

³³ De acordo com o IBGE (Censo, 2022), a população indígena em Mato Grosso é de 58.231 pessoas. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/22324-os-indigenas-no-censo-2022.html#:~:text=Os%20povos%20ind%C3%ADgenas%20t%C3%AAm%20uma,da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20total%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em 22 de agosto de 2024.

- I – As unidades escolares criadas pelas comunidades indígenas serão reconhecidas pelo Poder Público;
- II – A política de ensino indígena no Estado será fixada pelas próprias comunidades indígenas, cabendo ao Poder Público sua garantia e implementação.

Embora a Constituição do Estado de Mato Grosso reconheça o direito das comunidades indígenas de fixar sua política de ensino, o que se observa na prática é a imposição e execução de políticas educacionais da secretaria estadual e secretarias municipais de educação, sem consulta prévia a essas comunidades. Isto se reflete, por exemplo, nos currículos escolares de escolas indígenas que reproduzem em sua maior parte a organização curricular (componentes, conteúdos e carga horária), de escolas não indígenas, conforme será discutido no Capítulo IV.

A imposição de um currículo padrão limita a autonomia dos professores *a'uwẽ* e desconsidera as especificidades culturais, linguísticas e sociais dos alunos em suas práticas pedagógicas. Essa abordagem interfere no desempenho e na assimilação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula, em que os educadores precisam adaptar os conteúdos, focando na realidade dos estudantes para que eles realmente aprendam. Dessa maneira, diante da imposição curricular, os professores *a'uwẽ* desenvolvem estratégias que valorizam a identidade cultural e a língua nativa, integrando conteúdos tradicionais ao currículo obrigatório. Além disso, os educadores *a'uwẽ* reivindicam da Diretoria Regional da Educação (DRE), em Barra do Garças, um diálogo construtivo para a promoção de uma educação mais inclusiva e a elaboração de materiais bilíngues que considerem currículos específicos, respeitando a cultura Xavante.

Mais adiante, no artigo 261, quando trata da “proteção dos bens dos índios, no reconhecimento de seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam e no respeito a sua organização social, seus usos, costumes, línguas e tradições”, os parágrafos 1 e 3, ressaltam que:

§ 1º O Poder Público organizará estudos, pesquisas e programas sobre línguas, artes e culturas indígenas, visando a preservar e a valorizar suas formas de expressão tradicional.

§ 3º O Estado auxiliará os Municípios na promoção do ensino regular ministrado às comunidades indígenas.

Ainda que o reconhecimento da diversidade cultural e linguística, assim como a necessidade de mantê-la e preservá-la represente um avanço na relação entre o Estado e os povos originários, no plano conceitual e ideológico, observa-se que esse dispositivo ainda não foi atingido em sua totalidade. No entanto, as iniciativas existentes e voltadas

atualmente para “[...] pesquisas e programas sobre línguas, artes e culturas indígenas, visando a preservar e a valorizar suas formas de expressão tradicional” são provenientes de instituições federais de ensino, como Universidades públicas, especialmente em cursos de licenciaturas interculturais e programas de pós-graduação em Linguística e Educação, o Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Nacional (IPHAN), Museu do Índio, Museu Nacional, ou organizações internacionais, como a instituição da Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032) pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Nacional (IPHAN) instituiu, por exemplo, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) por meio do Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010. Já o Museu do Índio coordena o Projeto de Documentação de Línguas Indígenas (PRODOCLIN)³⁴, o qual desenvolve pesquisa com as línguas Apiaká, Desano, Haliti-Paresi, Kaiabi-Kawaiwete, Kanoé, Kisêdjê, Karajá, Maxakali, Ikpeng, Ninam, Rikbaktsa, Shawãdawa e Yawanawa. O Museu Nacional³⁵, por sua vez, possui uma longa tradição de estudos e pesquisa com sociedades indígenas e suas línguas. Atualmente, ele oferece o curso de Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLIND), formando tanto pesquisadores indígenas quanto não indígenas para documentação linguística.

A Lei Complementar nº 49 (Mato Grosso, 1998), que dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, em seu artigo 106, define como objetivo da educação escolar indígena:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

Em seguida, no artigo 107, destacam-se orientações a ser observadas quanto à oferta de educação escolar para populações indígenas. Essa lei apresenta a figura do Conselho Escolar Indígena,³⁶ criado pelo Decreto nº 265, de 20 de julho de 1995, que é “um órgão colegiado consultivo, deliberativo e de assessoramento técnico e pedagógico”,

³⁴ Disponível em: <http://prodoclin.museudoindio.gov.br/index.php/projetos>. Acesso em 22 de agosto de 2024.

³⁵ Disponível em: <https://www.museunacional.ufrj.br/proflind/index.html>. Acesso em 23 de agosto de 2024.

³⁶ Usa-se, atualmente, a designação Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso (CEEI/MT).

cuja finalidade é “[...] promover o desenvolvimento das ações referentes à Educação Escolar Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, atendendo as legislações específicas.”

Art. 107 Na oferta de Educação Básica para as populações indígenas são necessárias adaptações às suas peculiaridades, mediante regulamentação e com consulta ao CEI/MT (Conselho Escolar Indígena) e ao Conselho Estadual de Educação, considerando:

I - conteúdos curriculares, metodologias, programas e ações que garantam às nações indígenas auto-sustentação e auto-determinação:

II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às atividades culturais.

Em comparação com os artigos 243 e 261 da Constituição do Estado de Mato Grosso, mencionados acima, nota-se que a Lei Complementar nº 49 (Mato Grosso, 1998) avança quanto ao detalhamento dos objetivos, das funções dos órgãos públicos envolvidos, das orientações a serem seguidas e metas a serem alcançadas. Apesar desse esclarecimento, ainda não existe uma política de estado unificada voltada para educação escolar indígena que, ao mesmo tempo, contemple os diversos cenários culturais e situações sociolinguísticas dos povos indígenas em Mato Grosso. Um exemplo dessa diferença é a infraestrutura das escolas, em que há unidades construídas com instalações adequadas, enquanto outras não contam com espaço físico apropriado. A formação de professores indígenas para atuar em componentes curriculares específicos nas diversas etapas da educação básica é outra demanda que atinge a maioria das escolas indígenas, nas quais muitos professores atuam sem formação.

O sistema estadual de ensino de Mato Grosso é bastante claro no que diz respeito à educação escolar indígena, embora grande parte de suas metas ainda não tenham sido alcançadas efetivamente na prática. Por se tratar de um estado com ampla extensão territorial e com uma população indígena significativa, existem diferenças não só culturais entre os povos indígenas, mas também de vitalidade de suas línguas ancestrais e situações de bilinguismo/multilinguismo com o português ou outras línguas indígenas. A compreensão sistemática desses vários cenários sociolinguísticos é uma condição fundamental para a proposição e execução de políticas educacionais voltadas para a educação escolar indígena, caso o poder público organizasse e realizasse estudos, pesquisas e programas sobre as línguas, conforme estabelece o artigo 261 da Constituição do Estado de Mato Grosso (1998). A ausência de informações e ações orientadas desse tipo faz com que o tratamento dado à educação escolar indígena pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) de Mato Grosso seja uniforme para os diversos povos originários

do estado, desconsiderando as especificidades e particularidades culturais e linguísticas de cada um deles.

Sabemos que o número de línguas faladas em Mato Grosso é maior do que o de pesquisadores que se dedicam ao estudo delas, dificultando à primeira vista um diagnóstico preciso sobre as diferentes situações sociolinguísticas dos povos indígenas, baseado em dados e informações atualizadas. No entanto, a falta de programas de pesquisa e investimento para custeio de viagens a campo, aquisição de aparelhos audiovisuais, armazenamento do banco de dados etc., é o maior obstáculo para realizar estudos sistemáticos sobre as línguas faladas em Mato Grosso e, consequentemente, a formulação de políticas públicas destinadas à sua manutenção, valorização e ensino nas escolas das aldeias por meio de currículos, metodologias e materiais didáticos mono/bilíngues adequados de acordo com cada contexto sociolinguístico.

A partir dos marcos legais que reconhecem e regulamentam a educação escolar indígena dentro do sistema estadual de ensino de Mato Grosso, discutidos nesta seção, a próxima seção discute a formação de professores indígenas para a educação básica. Trata-se de uma grande demanda, considerando seus reflexos diretos na melhoria da qualidade da educação escolar ofertada para os povos indígenas.

3.2 *Dama rómnhoré'wa norĩ ma rówaihu'udzé abhuwawẽ 'remhã*/Formação de professores indígenas em Mato Grosso

A formação de professores indígenas é outra demanda que carece de atenção especial em vista não só das particularidades infraestruturais das escolas, técnicas e curriculares da modalidade de ensino em questão, mas também quanto aos conhecimentos essenciais para o exercício da prática pedagógica. Nesta seção, discorreremos sobre alguns programas de formação inicial e continuada de professores indígenas em Mato Grosso, destacando a sua importância para a política da educação escolar indígena e fortalecimento dessa modalidade de ensino. Destacamos, inicialmente, os programas de formação para o magistério, Tucum e Haiyô, os quais foram criados para atender à demanda de professores indígenas que já atuavam em sala de aula, mas que não tinham formação para essa função. Em seguida, apresentamos o Terceiro Grau Indígena, o qual ofereceu ensino superior a professores indígenas não só de Mato Grosso, mas também de

outros estados. No âmbito da formação continuada, destacamos a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE).

O projeto Tucum foi um programa de formação de professores indígenas para o magistério, implantado pelo governo do estado de Mato Grosso, em parceria com os municípios localizados nos entornos das Terras Indígenas, com a Fundação Nacional do Índio (Funai), Universidades e organizações não-governamentais. O programa foi executado no período de 1995 a 1999, durante o qual ofereceu capacitação e habilitação de 200 professores indígenas em serviço nas aldeias, além de um professor substituto para cada uma das escolas.

O projeto envolveu os povos Rikbaktsa, Paresi, Apiaká, Kayabi, Munduruku, Irantxe, Umutina, Nambikuara, Xavante, Bakairi e Bororo, no nível de magistério, distribuídos em quatro polos regionais: (i) Polo I: Tangará da Serra (Sede), Barra do Bugres, Brasnorte, Campo Novo dos Parecis e Juara; (ii) Polo II: Água Boa (Sede), Barra do Garças, Campinápolis e General Carneiro; (iii) Polo III: General Carneiro (Sede em Meruri), Barão de Melgaço, Rondonópolis e Santo Antônio de Leverger; Polo IV: Paranatinga (Sede), Nobres e Planalto da Serra.

Já o projeto Haiyô foi um curso de formação de professores indígenas para o magistério, habilitando-os para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Mato Grosso 2025).³⁷ O curso ocorreu de 2005 a 2010, no qual ingressaram 298 professores-alunos e 280 chegaram à conclusão, tendo sido realizado nos seguintes polos: Juína, Canarana, Campinápolis, Polo 4 Xingu e Polo 5 Leonardo. O curso foi dividido em etapas presenciais e intermediárias. Assim, o projeto atendeu 30 etnias, entre elas: Arara, Cinta Larga, Zoró, Tapirapé, Karajá, Mynky, Guató, Chiquitano, Kayabi, Paresí, Irantxe, Munduruku, Apiaká, Rikbaktsa, Xavante, Bororó, Nambikwara, Kuikuro, Kalapalo, Nafukuá, Matipu, Mehinako, Waurá, Kamayurá, Yawalapiti, Aweti, Ikpeng, Trumai, Suiá e Kayabi.

Em relação ao ensino superior, a Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) criou, em 2001, o 3º Grau Indígena para a formação de professores indígenas, em atendimento às reivindicações dos 43 povos indígenas de Mato Grosso, que reconheceram a importância de um curso de graduação para melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem nas escolas das aldeias.

³⁷ Disponível em: <https://www5.sefaz.mt.gov.br/-/seduc-prepara-projeto-hayo-para-2008>. Acesso em : 15 de junho de 2025.

Com a finalidade de qualificar os professores que atuavam/atuam nas escolas em aldeias indígenas, a instituição ofertou o curso de licenciatura específica para formação de professores indígenas, com três habilitações: Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza e Ciências Sociais.

A criação desse curso foi uma experiência inédita a nível estadual e nacional, pois nenhum estado da federação oferecia ensino superior para acadêmicos indígenas, assim como serviu de modelo para a proposição de outros cursos semelhantes a esse. A primeira turma formou-se em 2006, em que os acadêmicos graduados representaram os seguintes povos: Kaxinawa (AC), Manchineri (AC), Wassu Cocal (AL), Baniwa (AM), Tikuna (AM), Baré (AM), Pataxó (BA), Tuxá (BA), Tapeba (CE), Tupinikim (ES), Potiguara (PB), Kaingang (RS e SC) e Karajá (TO).

A Unemat continua desenvolvendo essa política de formação de professores indígenas, em que ampliou a oferta de vagas e cursos de graduação e pós-graduação. Atualmente, a Faculdade Indígena Intercultural (FAIND) reúne os cursos de graduação, Enfermagem Intercultural Indígena, Intercultural Indígena e Pedagogia Intercultural, e o curso de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado profissional) Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII).

A Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) foi instituída pela Portaria nº 1.061, 30/10/2013, como uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, os quais foram organizados conforme o Decreto nº 6.861/05/2009. Atualmente, as atividades de formação e produção de materiais didáticos bilíngues realizados no âmbito dessa ação são desenvolvidas em redes que reúnem diferentes Universidades públicas. Em alguns casos, a Ação Saberes Indígenas na Escola ocorre em paralelo às atividades ou etapas intermediárias dos cursos de licenciatura intercultural, já que muitos professores indígenas possuem formação em magistério e atuam em sala de aula. Dentre os objetivos dessa ação, em seu artigo 2º, destacam-se:

- I - promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica;
- II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
- III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;
- IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

A Rede da Universidade Federal de Mato Grosso atende professores das etnias Apiaká, Bakairi, Bororo, Chiquitano, Kayapó, Kayabí, Munduruku, Terena, Umutina e Xavante, em parceria com a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), campus de Sinop. Além da formação continuada de professores indígenas, a Ação Saberes Indígenas na Escola tem atuado na produção e publicação de recursos didáticos e pedagógicos para as escolas dos povos que integram a rede.

Por se tratar de uma ação que atende professores de diferentes etnias, por meio da concessão de bolsas de estudo, ela ainda não contempla todos. Este é o caso do povo Xavante que está distribuído em 9 terras descontínuas e cada uma com distintas histórias e relações de contato com a sociedade não indígena. Além disso, os recursos pedagógicos produzidos, principalmente livros didáticos, não cobrem todos os componentes curriculares e, dependendo da terra indígena em que são produzidos, eles não são distribuídos e usados em outras terras por causa de diferenças na grafia adotada. A língua Xavante, como será discutido no Capítulo V, apesar das diferenças dialetais, possui duas grafias distintas, uma elaborada por missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outra por missionários da Missão Salesiana de Mato Grosso, que devem ser observadas na proposição de um currículo escolar para a língua materna, assim como na elaboração, produção e publicação de materiais didáticos mono ou bilíngues.

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, a organização do sistema de ensino estadual, a partir da Constituição do Estado de Mato Grosso (1989 [2014]), com ênfase para a educação escolar indígena e, em seguida, a Lei Complementar nº 49 (Mato Grosso, 1998). Embora existam avanços quanto à concepção da educação escolar oferecida, em termos práticos, essa modalidade de ensino ainda não se efetivou. Em relação à formação de professores indígenas, destacamos os projetos Tucum e Haiyô, ambos voltados para a formação a nível de magistério de diversas etnias do estado, e o Terceiro Grau Indígena da Universidade Federal de Mato Grosso (Unemat) que representou um divisor de águas ao oferecer formação a nível superior e também curso de pós-graduação. Ao lado dessas iniciativas, há ainda a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) que tem promovido a formação continuada de professores indígenas e, ao mesmo tempo, atuado na produção e publicação de materiais didáticos mono/bilíngues. Assim, entendemos que são avanços significativos que, aos poucos, vem alterando não só os modos de compreender e fazer educação escolar indígena, como também passou a reconhecer o protagonismo dos

pensadores, pesquisadores e educadores indígenas quanto ao que seus povos desejam e esperam da escola em suas comunidades.

CAPÍTULO IV – RÓMNHURIDZÉ DURÉ A'UWĒ TE RÓWAIHU'UDZÉ RÓMNHORÉDZÉB'REMHÁ/CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Este capítulo aborda algumas concepções de currículo escolar, com o propósito de compreendermos as determinações políticas, econômicas e sociais que orientam quais, quando e como os conteúdos selecionados serão ensinados através de disciplinas específicas. Em se tratando da educação escolar indígena, a organização curricular adquire uma importância ainda maior no contexto escolar quando essas determinações podem contribuir para a valorização e fortalecimento dos saberes e ciências dos povos indígenas ou inversamente para a sua submissão às imposições da sociedade não indígena.

Inicialmente, discorreremos sobre a noção de currículo no campo educacional, a partir de uma perspectiva crítica. Em seguida, discutimos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), o qual é entendido como ponto de partida para a organização curricular do ensino nessas escolas. No contexto estadual, examinamos o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC), o qual tem orientado o currículo das escolas indígenas em termos de conteúdos e disciplinas.

4.1 Rótsa'rata 'manharĩ rómnhuridzéb na hã/Concepções teóricas de Currículo

A noção de *currículo* como um campo de reflexão pedagógica e proposição teórica remonta desde o final do século XIX nos Estados Unidos (Moreira; Tadeu 2013). Nesse período, os superintendentes de sistemas escolares americanos e precursores teóricos desse campo preocupavam-se com “[...] os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo”, tendo como finalidade “[...] planejar ‘cientificamente’ as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões predefinidos” (Moreira; Tadeu 2013, p. 15).

Moreira e Tadeu (2013) afirmam que o campo do currículo tanto em suas origens quanto em seus desenvolvimentos posteriores é associado às noções de controle social e eficiência social, assim como as diferentes abordagens teóricas revelam intenções e interesses implícitos do contexto social, político econômico em que são elaboradas. Desse modo, duas tendências teóricas podem ser observadas em seus primeiros estudos e

propostas: uma voltou-se para a elaboração de um currículo em que os interesses do aluno eram valorizados e a outra concebeu o currículo como uma construção científica com ênfase no desenvolvimento de aspectos da personalidade adulta vistos como “desejáveis”. A primeira tendência contribuiu para a formulação de ideias e propostas sobre currículo, conforme ficou conhecido no Brasil como movimento Escola Nova, enquanto a segunda é entendida como o ponto de partida do tecnicismo.

A partir dos anos 70, uma nova tendência teórica surgiu como parte dos esforços de reconceituar o campo do currículo, em que se criticava o caráter instrumental, apolítico e ateórico da tendência curricular dominante, marcada pela forte influência do behaviorismo³⁸ e empiricismo³⁹ nas ciências de um modo geral. Com base nessa tendência, alguns autores de orientação neomarxista fundaram nos Estados Unidos o que é chamado de Sociologia do Currículo, tendo como foco o exame da relação entre currículo e estrutura social, cultura, poder, ideologia e controle social. Assim, parte-se para discussão e compreensão de como o currículo contribui para a manutenção e reprodução das desigualdades sociais, em outras palavras, o novo enfoque visa “[...] entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos” (Moreira; Tadeu 2013, p. 23).

Neste trabalho, assumimos esta perspectiva crítica de currículo, uma vez que em se tratando de educação escolar indígena observamos a violação de vários direitos garantidos na legislação educacional brasileira, por exemplo, apoio técnico e financeiro a sistemas de ensino para provimento de educação intercultural para as comunidades indígenas, desenvolvimento de currículo e programas específicos, elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, conforme a situação sociolinguística de cada povo indígena etc. (Brasil 2018, p. 49). Estas violações atingem e comprometem a qualidade da educação escolar ofertada aos povos indígenas em diversas áreas que a colocam numa posição de desigualdade em comparação com outras modalidades de ensino.

A partir de uma perspectiva crítica, o currículo escolar não é compreendido e definido de maneira imparcial, desvinculado da sociedade em que ele é concebido, mas é

³⁸ O behaviorismo, ou comportamentalismo, é uma linha da psicologia que estuda o comportamento observável, focando na relação entre estímulos e respostas, e como as pressões do ambiente moldam o comportamento humano.

³⁹ O empiricismo é uma teoria filosófica que defende que todo o conhecimento se origina da experiência sensorial e da vivência prática, em oposição a ideias inatas ou ao conhecimento puramente racional.

determinado por fatores políticos, econômicos e socioculturais em torno dos quais as relações sociais e de poder entre as diferentes classes e grupos sociais estão em contínua luta. Nesse sentido, Moreira e Tadeu (2013) enfatizam o papel da análise crítica e sociológica do currículo:

Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. A Teoria Curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (Moreira; Tadeu 2013, p. 28)

Para exemplificar esse raciocínio, vamos partir da realidade da Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi, na aldeia São Marcos, TI São Marcos do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante). Nessa escola, existe uma diferença na organização curricular quanto ao ensino das duas línguas, isto é, português e *a'uwẽ mreme* (língua Xavante) nos anos iniciais do ensino fundamental. Enquanto o português conta com maior carga horária, com quatro aulas semanais, já o *a'uwẽ mreme* (língua Xavante) tem apenas uma aula por semana. Além disso, os conteúdos de língua portuguesa são definidos e organizados em livros didáticos específicos, baseados na Base Nacional Comum Curricular, ao contrário do ensino de nossa língua materna que não dispõe de uma organização curricular, com conteúdos apropriados para cada série e etapa da educação básica. Logo, vemos que o tratamento dado a nossa língua materna é desigual em relação ao português e, como consequência, ele tem mais importância dentro da escola do que nossa língua ancestral.

Apesar de essa ser uma situação bastante comum e recorrente em várias escolas indígenas, a discussão sobre a construção de currículos específicos e diferenciados para elas não é nova, já que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998, sintetiza essas preocupações. Na seção seguinte, discutiremos esse documento, destacando os pontos mais relevantes no que diz respeito ao ensino bilíngue nas escolas indígenas.

4.2 *Rómnhuri dzaprõnidzé rómnhorédzé a'uwẽ te ma hã*/Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI)

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) foi publicado em 1998, em que se apresentou pela primeira vez na história uma síntese das preocupações e reivindicações dos professores e movimentos indígenas por currículos escolares mais condizentes e mais próximos das realidades locais dos povos indígenas. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (9.394/96) garantem aos povos indígenas o direito a uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, observando seus processos próprios de aprendizagem e com base em suas necessidades e anseios. É importante destacar, contudo, que esse documento é formativo e não normativo (Brasil 1998, p. 13), logo ele não tem caráter regulador da organização curricular nas escolas indígenas, mas é um importante ponto de partida para discutir, refletir e sistematizar os anseios e demandas dos povos indígenas quanto à educação escolar que eles almejam em suas comunidades. Nesta seção, discutiremos os pontos mais relevantes desse documento, com a finalidade de subsidiar a construção de uma proposta curricular para o ensino de nossa língua materna *a'uwẽ mreme* (Capítulo 5). Em 4.3, apresentamos os objetivos e fundamentos do RCNEI e, na sequência, em 4.4, focalizamos o componente Línguas, conforme a orientação do documento para o ensino das línguas indígenas na escola.

4.3 *Rób'uwedzé duré rótsa'rada rómnhuri na RCNEI hawi hã*/Objetivos e fundamentos do RCNEI

O RCNEI, no cenário da educação escolar indígena, constitui-se em um importante documento orientativo e formativo para professores indígenas e profissionais da educação que atuam nas escolas das aldeias. Ele é fruto de lutas e reivindicações feitas desde a década de 70 pelos movimentos indígenas e organizações não-governamentais atuantes nessa causa. Os resultados dessas lutas foram materializados na Constituição Federal de 1988 (Artigos 210 e 231) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) (Artigos 78 e 79).

Considerando a garantia de direitos dos povos indígenas a uma educação escolar, pensada, orientada e organizada a partir de suas demandas e realidades próprias, na legislação brasileira atual, a princípio, não haveria entraves para a construção de currículos escolares. Contudo, os entraves existentes relacionam-se com a sua implementação efetiva, em que nesse processo “Esbarra-se, ora no desconhecimento de

como operacionalizar, nas práticas cotidianas da sala de aula, os objetivos que se quer alcançar, ora em barreiras determinadas por ações de órgãos locais de educação” (Brasil 1998, p. 12). Essas dificuldades também são oriundas, em muitos casos, de diferentes experiências escolares aos quais os povos indígenas foram submetidos em diferentes épocas e contextos socio-históricos locais, em que a educação escolar indígena no Brasil pode ser vista como um mosaico composto por peças distintas que se integram e formam uma imagem peculiar.

A partir dessa contextualização, o RCNEI tem a pretensão de “(...) fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas” (Brasil 1998, p. 13). Desse modo, o objetivo do documento é “(...) oferecer subsídios para: a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las.” (Ibidem). É importante destacar que preocupações relativas à questão do currículo no âmbito da educação escolar indígena já haviam sido incluídas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (9.394/1996), em seu Art. 78, parágrafo 2º, inciso III, que dentre os objetivos de programas integrados de ensino e pesquisa para provimento de educação intercultural pela União, um deles é “desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.”

Partindo da experiência escolar do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante) da TI São Marcos, não houve avanços significativos com relação à discussão, reflexão e proposição de um currículo escolar baseado em nossos conhecimentos e saberes tradicionais. Um dos motivos para o não avanço dessa pauta importante é que os professores indígenas não foram e não têm sido provocados pelos órgãos públicos, gestores ou técnicos responsáveis pela educação escolar indígena e, conseqüentemente, orientados para o desenvolvimento de currículos próprios a partir das particularidades sociolinguísticas e culturais de cada comunidade. O efeito negativo dessa ausência de currículos escolares baseados nas demandas dos povos ou comunidades indígenas é a transposição parcial do currículo de escolas não indígenas (urbanas e rurais) para aquelas nas aldeias. Além disso, a utilização desses currículos reflete-se diretamente na falta de materiais didáticos específicos, já que os currículos são pensados e implementados como equivalentes, os materiais didáticos, sobretudo livros didáticos, também seriam. Este fato pode ser demonstrado pelas

Secretarias de Educação, estadual e municipal, distribuir os mesmos livros didáticos para escolas indígenas tal qual aqueles de escolas não-indígenas (urbanas e rurais).

As propostas curriculares para as escolas indígenas devem ser discutidas dentro da comunidade e elaboradas de forma contextualizada com a participação de professores indígenas, considerando os anseios e realidades locais vivenciadas. Essas propostas devem valorizar e fortalecer a cultura, a língua, as práticas culturais, as tecnologias e epistemologias dos povos originários. Hoje, as escolas indígenas podem trabalhar em favor de seus povos como um importante espaço não só de formação, mas também de reflexão e defesa dos direitos garantidos para a sobrevivência dos povos originários. Nesse sentido, é importante garantir a alfabetização e práticas de letramento em língua materna de modo contínuo e sistemático ao longo da educação básica e em todos os componentes curriculares. As escolas indígenas precisam incorporar em seus currículos escolares os saberes tradicionais que consistem no respeito à natureza, cosmologia tradicional e a valorização da sabedoria dos mais velhos. Estes últimos considerados pelas comunidades uma biblioteca tradicional, por guardarem na memória histórias e relatos de nossos ancestrais, cosmologia etc.

Em face da diversidade linguística e cultural ainda existente no Brasil, assim como os diferentes processos históricos e experiências de contato dos povos indígenas com a sociedade nacional, o RCNEI tem como fundamentos o reconhecimento da: (i) multietnicidade, pluralidade e diversidade, (ii) educação e conhecimentos indígenas, (iii) autodeterminação, (iv) comunidade educativa indígena, (v) educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada, levando em consideração (a) características da escola indígena, (b) comunitária, (c) intercultural, (d) bilíngue/multilíngue, (e) específica e diferenciada (Brasil 1998, p. 22-25).

Esses fundamentos, de certa maneira, passaram a fazer parte dos debates e reflexões teóricas sobre a educação escolar indígena no Brasil, principalmente a partir da década de 80, em que os povos indígenas tiveram garantidos seus direitos. O primeiro fundamento diz respeito à existência de diversos povos originários diferentes entre si e da sociedade nacional, em termos de línguas, culturas, territórios e histórias de contato. A educação e conhecimentos indígenas partem do pressuposto de que esses povos em condições apropriadas desenvolveram formas de organização social e concepções sobre a formação da pessoa para o convívio social, bem como epistemologias e tecnologias moldadas a partir dos ecossistemas que tradicionalmente ocupam. A autodeterminação diz respeito ao direito dos povos indígenas de decidir sobre suas escolhas, projetos de

futuro e ser consultados previamente sobre ações que direta ou indiretamente podem afetar sua sobrevivência física e cultural. Do ponto de vista da comunidade educativa indígena, compreende-se que, além da escola, existem distintos espaços e tempos para aprendizagem dentro da comunidade com concepções próprias que determinam o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. Por último, o fundamento que concebe a educação indígena como intercultural, comunitária, específica e diferenciada tornou-se um rótulo bastante difundido, a partir do qual ela apresenta características específicas e distintivas daquelas não indígenas (urbanas e rurais). Ela é intercultural porque baseia-se no diálogo entre as diferentes culturas, apesar de haver desigualdades marcantes entre elas; é comunitária porque é conduzida e orientada pelos anseios, escolhas e decisões da comunidade, conforme suas concepções, princípios e valores socioculturais, tendo autonomia sobre o calendário e currículo escolar, objetivos e práticas pedagógicas; é bilíngue/multilíngue em razão de seus conhecimentos, representações simbólicas, práticas culturais e religiosas ser transmitidas por meio de uma ou mais línguas, mesmo aqueles povos monolíngues em português e que já não são mais falantes de sua língua ancestral; é específica e diferenciada porque reflete as aspirações de cada povo e tem autonomia em relação a alguns aspectos quanto ao funcionamento e orientação político-pedagógica da escola não-indígena (RCNEI, 1998).

4.4 *Róti 'manharĩ rómnhuridzéb na damreme na romnhorédzéb da hã/Orientações curriculares para o ensino de línguas*

O ensino e aprendizagem de língua(s) tem um papel fundamental no currículo escolar, de modo geral, mas nas escolas indígenas ele adquire uma importância ainda maior por envolver diversas e diferentes situações sociolinguísticas que, em muitos casos, mais de uma língua é falada pelo povo ou comunidade indígena. Nesta subseção, apresentamos a concepção de linguagem e as orientações curriculares para o ensino de língua(s) nas escolas indígenas, considerando o cenário de diversidade cultural e linguística no Brasil.

O componente curricular LÍNGUAS integra a segunda parte do RCNEI, em que se ampliam e aprofundam as discussões em torno dessa área com vistas a ajudar construir currículos escolares ao lado de outros componentes como Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física. A abordagem de cada um desses componentes segue basicamente o mesmo esquema argumentativo: (i) Por que estudar X nas escolas indígenas?; (ii) O que aprender e como ensinar, ou sua variante, Sugestões do

que trabalhar em X; (iii) O ensino de X e a Avaliação, e (iv) Indicações para a formação do professor.

Em se tratando de LÍNGUAS, na introdução, o RCNEI apresenta uma concepção de linguagem que contempla suas múltiplas funções, concebendo-a como uma característica universal da espécie humana. Nessa concepção, destacam-se os diversos usos formais e informais que são feitos na e pela linguagem, desde a comunicação cotidiana entre os falantes, práticas culturais, literárias e artísticas, até discursos mais elaborados para as mais diferentes finalidades dentro da comunidade. Assim, de acordo com o RCNEI (Brasil 1998):

O homem usa a linguagem para expressar seus pensamentos, suas emoções e sentimentos, seus sonhos, seus desejos e intenções; pode usá-la para convencer e para construir discursos políticos; para fazer poesias, descrições, fatos. É a linguagem, também, que nos permite criar narrativas, cantos, rezas e mitos, espaços onde buscamos dar sentido para a nossa própria existência. A linguagem não é somente um instrumento de expressão humana; não é apenas um instrumento de comunicação entre o homem e seus semelhantes, entre o homem e suas entidades divinas. Ela serve, também, para dar nomes às coisas e às pessoas, para organizar coisas e pessoas em categorias. A linguagem serve para pensar e avaliar o mundo; serve para raciocinar, fazer operações, planejar ações. Graças à faculdade da linguagem os homens transmitem conhecimentos já adquiridos e aumentam, o tempo todo, o seu saber, adquirindo novos conhecimentos (Brasil 1998, p. 113).

Em seguida, o item *Por que estudar línguas nas escolas indígenas?* discute alguns temas fundamentais acerca dos povos indígenas e suas línguas como (a) diversidade linguística, (b) multilinguismo, (c) ensino de língua(s) indígena(s) e portuguesa na escola e (d) oralidade e escrita. Do ponto de vista linguístico, o Brasil caracteriza-se por apresentar uma diversidade de línguas faladas, das quais aproximadamente 180 são línguas indígenas (Rodrigues 1986), incluindo também as línguas de imigrantes, variedades do português faladas por comunidades afrodescendentes e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ao contrário do que muitas pessoas acreditam e às vezes até ensinado nas escolas de que somente o português é falado no país. As línguas indígenas, por sua vez, também são bastante diferentes entre si, porque são agrupadas em famílias e troncos linguísticos, conforme as semelhanças lexicais e gramaticais que elas compartilham, indicando ter descendido de um ancestral comum ou língua-mãe. A diversificação das línguas a partir desse ancestral é o resultado da separação dos povos e, conseqüentemente, de sucessivas migrações, levando a interrupção total ou parcial do contato entre seus falantes.

Essa diversidade cultural e linguística apresenta-se atualmente em cenários sociolinguísticos variados, que vai desde povos indígenas monolíngues, bilíngues em sua língua materna e outras línguas, incluindo português, espanhol e línguas indígenas, até aqueles não são mais falantes de sua língua ancestral e são monolíngues em português. Tanto o número de línguas indígenas faladas quanto o número de línguas que os falantes dominam caracterizam o Brasil como um país multilíngue, sendo a escola indígena um espaço privilegiado para a reflexão dessa temática, por abranger diversos componentes curriculares, por exemplo, Artes, Geografia e História.

O ensino de língua(s) indígena(s) e da língua portuguesa na escola é outro ponto destacado pelo RCNEI. Em diversos momentos da história, a escola promoveu o ensino de língua portuguesa ao invés da(s) língua(s) indígena(s) como estratégia de integração das populações indígenas na sociedade nacional. Dessa maneira, a língua portuguesa passou a ocupar espaços sociais e a desempenhar funções comunicativas antes reservadas às línguas indígenas. A consequência disso foi a mudança de atitude dos falantes em relação às suas próprias línguas, privilegiando o português em prejuízo da língua materna, desencadeando o processo de deslocamento sociolinguístico (RCNEI 1998, p. 118) e, em casos mais avançados, de perda linguística.

No entanto, do mesmo modo que a escola contribuiu para o enfraquecimento das línguas indígenas, ela também pode auxiliar a fortalecer e ampliar os usos delas como línguas de instrução oral e escrita dos diferentes componentes curriculares para aqueles povos que ainda são falantes de suas línguas ancestrais. De acordo com o RCNEI (1998, p. 118), “[...] A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função 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.”

Ao lado da língua da comunidade e do português, outras línguas indígenas podem ser incluídas no currículo, para atender àquelas situações em que mais de uma língua indígena é falada na comunidade. Este é o caso, por exemplo, dos povos indígenas do Alto Xingu, em Mato Grosso, em que casamentos interétnicos e trocas comerciais favorecem que o indivíduo adquira e fale a língua da mãe, do pai e o português que é a língua franca entre os povos falantes de várias línguas e habitantes do Parque Indígena do Xingu. As línguas faladas por esses povos pertencem a diferentes agrupamentos linguísticos como Arawák (Mehinaku, Yawalapiti e Waurá), Karib (Kuikúro, Kalapalo, Nahukwa e Matipú) e Tupí (Awetí e Kamaiurá).

Além da língua indígena, o documento enfatiza a importância do ensino da língua portuguesa como segunda língua, principalmente quando se trata de ter acesso e dominar o código linguístico em que as bases legais que orientam a vida dos cidadãos brasileiros estão escritas, incluindo os direitos dos povos indígenas. As relações socioeconômicas entre os povos indígenas e a sociedade envolvente também demandam cada vez mais o domínio da língua portuguesa, assim como ela é, a língua franca para a comunicação e articulação dos diferentes povos em defesa de seus direitos constitucionais. Nesse sentido, é necessário ressaltar que cada povo indígena tem seu próprio modo de falar o português, carregando algumas marcas de sua língua materna no vocabulário, gramática ou na pronúncia. Assim, cabe à escola indígena respeitar esses diferentes modos de expressão dentro e fora dela, bem como seu papel quanto ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa é “[...] possibilitar que o aluno continue a se expressar na variedade local do português, garantindo, ao mesmo tempo, que ele tenha acesso ao Português padrão oral e escrito” (RCNEI 1998, p. 123).

Em relação ao tema oralidade e escrita, no contexto da educação escolar indígena, essas competências linguísticas devem ser compreendidas tanto em referência à língua indígena quanto à língua portuguesa. Antes de chegar à escola, a criança já domina a língua materna oralmente, que foi adquirida no ambiente familiar, e aprendeu a usá-la de maneira adequada nas diferentes situações sociais com outros falantes, por compartilhar as mesmas referências culturais. Devido ao fato de os povos indígenas reunirem-se em pequenas comunidades e todos os membros se conhecer, as crianças se comunicam bem no dia a dia, porque têm acesso aos assuntos tratados nas conversações. Contudo, esse não é o caso da sociedade majoritária que usa o português para se comunicar, já que nem todos se conhecem e compartilham dos mesmos assuntos, é preciso que os falantes se expressem com clareza, além de haver diversas situações comunicativas que exigem diferentes usos da língua, por exemplo, consulta médica, repartições públicas, solicitação de informações etc. É nessa direção que deve ser conduzido o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, a fim de que o aluno indígena amplie seu repertório linguístico e se comunique oralmente em novas situações de uso nessa língua.

Ao contrário da oralidade, nem todas as pessoas têm domínio da escrita, apesar de estar presente no dia a dia. Para muitos povos indígenas, a escrita é uma tecnologia recente que foi introduzida a partir do contato com a sociedade não indígena. Além disso, historicamente, a escrita foi usada como instrumento para separar as pessoas dentro das sociedades, conferindo poder e prestígio àqueles que a dominavam sobre aqueles que não

tinham acesso a ela (Higounet, 2003). Com o propósito de superar as injustiças e desigualdades sociais é que a aquisição e domínio da escrita da língua portuguesa tem uma importância fundamental para as sociedades indígenas na luta e defesa de seus direitos constitucionais e territórios, exercício da cidadania, já que se tratam de pequenas populações em termos do número de pessoas, assim como o conhecimento de outras sociedades. Ao lado desses, há vários usos da escrita em língua portuguesa, por exemplo, contratos, emissão de documentos pessoais, e-mails, mensagens etc., e expressão artística por meio da literatura.

Já a escrita em línguas indígenas contribui para o registro e documentação dos seus conhecimentos e saberes tradicionais, visto que eles são transmitidos pela oralidade às novas gerações. Contudo, O RCNEI destaca que os professores e a comunidade devem definir quais espaços sociais são próprios da oralidade e quais são da escrita, de modo que as tradições culturais sejam respeitadas e o papel social dos indivíduos na transmissão delas seja mantido e valorizado. Outra justificativa para a escrita em línguas indígenas é a sua modernização, mesmo que ainda não tenha uma ortografia padronizada, como a elaboração e ampliação de terminologias para áreas específicas do conhecimento (tecnologia, saúde, comércio, serviços públicos etc.), e a criação de novos usos sociais para ela dentro da comunidade. Isto pode ocorrer no registro de novas palavras que surgiram após o contato, em que novos conceitos foram introduzidos na sociedade, produção e circulação de textos escritos de interesse geral da comunidade. Em outras palavras, para haver uma tradição escrita, é necessário que os usos dela ultrapassem a sala de aula e atinja o maior número de escritores e leitores.

Ao final dessa primeira parte, o documento apresenta uma síntese dos objetivos gerais da área de línguas, em que o aluno deve ser capaz de:

- Compreender que o uso da linguagem verbal é um meio de comunicação e de manifestação dos pensamentos e sentimentos das pessoas e dos povos.
- Reconhecer e valorizar a diversidade linguística existente no país.
- Usar a(s) língua(s) do seu repertório linguístico para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contextos comunicativos.
- Ser leitor e escritor competente na(s) língua(s) onde essas competências for(em) julgada(s) necessária(s) e relevante(s) (RCNEI 1998, p. 130).

Na sequência, o item *Línguas no currículo: O que aprender e como ensinar?* explora questões relacionadas com conteúdos e metodologias referentes tanto ao ensino de língua materna quanto do português em escolas indígenas, em que os seguintes tópicos

são discutidos: (i) desenvolvimento da linguagem oral, (b) desenvolvimento da linguagem escrita, e (c) análise linguística e sociolinguística. Nesse item, a discussão centra-se nas diferenças entre oralidade e escrita, os processos de aquisição, seus contextos de uso (formal e informal) e funções sociais de ambas as línguas que determinam culturalmente modos específicos de falá-las e escrevê-las. Neste sentido, o documento enfatiza a importância de o professor indígena trabalhar a partir do texto (oral e escrito) enquanto unidade mínima de comunicação e destaca também a diversidade de gêneros textuais a ser explorados em sala de aula. No quadro a seguir, indicamos as sugestões de conteúdos que o RCNEI (1998) propõe o ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita.

Quadro 1. Sugestões de conteúdos para o ensino de língua materna

CONTEÚDOS DA LINGUAGEM ORAL	CONTEÚDOS DA LINGUAGEM ESCRITA, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS
Contar acontecimentos e experiências pessoais	Entender como e por que surgiu a escrita nas sociedades humanas
Compreender e saber recontar histórias e notícias narradas oralmente ou lidas	Compreender as funções sociais da escrita em épocas e sociedades diferentes
Dramatizar situações reais ou imaginadas	Entender que existem diferentes tipos de escrita (escrita pictográfica, escrita ideográfica, escrita alfabética etc.)
Descrever fatos, objetos, lugares, pessoas etc.	Conhecer as diferentes grafias das letras (letra de forma, letra cursiva, letra maiúscula, letra minúscula)
Dar e compreender instruções.	Conhecer o sentido e posicionamento da escrita na página (escrever da esquerda para a direita, de cima para baixo; respeitar pautas e margens; posicionar adequadamente títulos, subtítulos, tópicos etc na página)
Pedir e dar esclarecimentos	Identificar e consultar listas compreendendo seus critérios de organização e as abreviaturas nelas encontradas
Dar exemplos sobre os assuntos tratados	Escrever diferentes tipos de listas obedecendo a um critério de ordenação
Explicar conceitos com as próprias palavras	Identificar as partes de materiais escritos que contêm conteúdos de instruções, compreendendo sua organização interna: títulos, subtítulos, ingredientes ou componentes, modo de preparo ou de uso, precauções, funções de ilustrações e fotografias, etc.
Dar opinião sobre um assunto	Escrever instruções simples (como preparar um alimento, como fazer uma peça de artesanato...)
Identificar a opinião do outro em relação a um assunto	Realizar atividades simples seguindo instruções escritas
Ler em voz alta textos curtos, previamente preparados	Ler e elaborar regulamentos simples

Fonte: RCNEI (1998, p. 133-14, 145)

Por se tratar de sugestões voltadas para o ensino de línguas em contextos de bi/multilinguismo, o documento inclui conteúdos curriculares destinados ao ensino e

aprendizagem da segunda língua, isto é, o português, com ênfase numa abordagem comunicativa, em que o objetivo é “aprender a interagir socialmente na segunda língua” (RCNEI 1998, p. 134). Para alcançar este objetivo, a proposta inclui alguns tópicos de aprendizagem como:

- Apresentar-se e apresentar outra pessoa.
- Cumprimentar e despedir-se.
- Dar, pedir e entender informações pessoais (onde mora, ida de, preferências, situação familiar etc.)
- Dar, pedir e entender sugestões.
- Dar e pedir permissão.
- Convidar, aceitar e recusar um convite.
- Expressar, verbalmente, sentimentos e sensações (alegria, tristeza, dor, surpresa, indignação, raiva etc.) (RCNEI 1998, p. 134)

Em se tratando da análise linguística e sociolinguística, o foco é refletir sobre o funcionamento da(s) língua(s), para que o aluno possa ampliar seu domínio tanto na oralidade quanto na escrita. Algumas alternativas sugeridas partem de atividades de correção coletiva de textos em sala de aula, com o propósito de realizar análise linguística por meio da escrita do texto ou de fragmentos dele no quadro. A partir dessas atividades, outras podem ser desenvolvidas, como a observação e comparação dos padrões linguísticos e textuais da língua materna e do português, apontando semelhanças e diferenças quanto aos modos que as palavras se combinam para formar sentenças, assim como de iniciar e terminar um texto em cada uma delas.

Outra sugestão é a transcrição de pequenos trechos de narrativas ou de cantos tradicionais, tendo como finalidade “[...] refletir sobre as características do discurso oral típico de seu povo e também compará-las com as formas de organização do discurso oral da sociedade majoritária” (RCNEI 1998, p. 148). Além disso, existe também a possibilidade de os alunos perceber e comparar os modos de como falantes indígenas e não indígenas se comportam quando usam oralmente sua(s) língua(s), do ponto de vista das convenções sociais que falantes têm de seguir para estabelecer uma conversação. Assim, de acordo com o RCNEI (1998):

[...] cada sociedade determina quem pode falar e em que situações; quando os falantes podem interromper uns aos outros e quando não devem fazê-lo; de que modo as pessoas devem falar em público, devem se apresentar, devem se cumprimentar, agradecer etc. Assim, o que é considerado o modo apropriado de falar difere de cultura para cultura” (RCNEI 1998, p. 148).

Na cultura do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante), é no *warã* ‘centro da aldeia’ que as lideranças políticas e membros dos dois clãs – *po' redza'õno* e *õwawẽ* – se reúnem para

discutir e decidir sobre a vida comunitária na aldeia. Nessas ocasiões, somente anciões e homens que passaram da fase de padrinhos dos *wapté* (fase de idade que vai os 7 aos 13 anos) é que têm direito à voz e expõem suas opiniões, bem como participam das decisões políticas. Os jovens *ritéi'wa* (fase de idade que vai dos 18 aos 26 anos), por sua vez, podem participar das reuniões, mas não têm direito à fala nas reuniões, pois ainda estão em processo de formação social do indivíduo Xavante. Além da tensão política entre os dois clãs, as reuniões no *warã* são formais e marcadas por discursos bem elaborados, em que várias palavras e expressões linguísticas são usadas exclusivamente neles e somente os indivíduos mais experientes compreendem bem eles.

Na seção *O ensino de línguas e a Avaliação*, o RCNEI (1998) defende que, “[S]e um dos objetivos para a área de Línguas é o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever” (p. 149), o professor verifique continuamente se esse objetivo está sendo alcançados, assim como sejam também indicados os avanços obtidos nessa área. Para verificar a existência de dificuldades e avanços, o professor deve considerar questões específicas com relação ao desenvolvimento de competências em leitura e escrita de seus alunos, como planejar e rever seus textos, distinguir tipos de textos a partir de seus aspectos estruturais, escrever com clareza, ler com fluidez em voz alta e em silêncio etc.

Por se tratar de ensino bilíngue, o documento alerta para os procedimentos de avaliação adotados quanto ao desempenho na escrita e leitura dos alunos em ambas as línguas, já que “[...] é importante termos sempre em mente que os critérios do que vem a ser um ‘bom texto’, em uma dada língua, não são, necessariamente, os mesmos, em uma outra” (RCNEI 1998, p. 149). Essa advertência parte da crença de que “[...] o sujeito bilíngue deve ter o mesmo controle das duas línguas em todos os domínios” (Ibidem). Desse modo, o RCNEI (1998) aponta que:

[...] ao avaliarmos a competência comunicativa do aluno bilíngue, temos que considerar o seu repertório linguístico como um todo. Se avaliarmos a capacidade de utilizar a linguagem numa só língua, estaremos avaliando só uma parte do aluno bilíngue (RCNEI 1998, p. 149-150).

A alternância entre as duas línguas, fenômeno conhecido como *code-switching* (alternância de código), deve ser visto como normal e natural, mesmo àqueles falantes que têm um bom domínio nas línguas de seu repertório verbal. O documento ressalta que essa “[...] ‘mistura de línguas’ é, quase sempre, considerada um sinal de confusão mental ou de deficiência linguística” (RCNEI 1998, p. 150), já que é uma visão bastante comum entre os professores. Ter compressão desses aspectos no processo de avaliação do ensino

e aprendizagem de língua(s) em escolas indígenas é relevante na medida em que o que é considerado por alguns como “erros”, na verdade, faz parte de situações em que duas línguas estão em contato e são usadas para diferentes finalidades comunicativas.

A área de LÍNGUAS encerra com a seção *Indicações para a formação do professor*, em que um dos destaques é a discussões de questões referentes ao estabelecimento de alfabetos e ortografias para as línguas indígenas nos cursos de formação de professores. Como dissemos antes, a introdução e presença da escrita nas sociedades indígenas é um fato recente em sua história, que foi uma consequência do contato com a sociedade não indígena e levada por agentes externos a elas, principalmente, missionários. A partir desse contexto sócio-histórico, o documento apresenta três situações: (1) a língua indígena não tem um sistema de escrita, mas a comunidade deseja criá-lo; (2) a língua de um povo indígena tem uma ortografia, mas os usuários consideram problemática e manifestam interesse em revisá-la e/ou modificá-la; e (3) a língua indígena tem mais de uma grafia que foram propostas e estabelecidas por diferentes agentes externos (missionários).

A língua *a'uwẽ mreme* (língua Xavante) retrata a situação (3), em que apresenta duas grafias parcialmente distintas e atinge os fonemas /s/ e /z/ que são representados <s> ~ <ts> e <z> ~ <dz> respectivamente. Este tópico é amplamente discutido no Capítulo V. Essa distinção gráfica tem suas fronteiras político-religiosas em relação aos seus proponentes e geográficas quando envolve as terras indígenas do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante). As TI Marechal Rondon e Pimentel Barbosa empregam as letras <s> e <z>, em que o sistema de escrita foi proposto pelos missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL) na década de 60, enquanto as TI Sangradouro, São Marcos, *Parabubure*, *Marãiwatséde* e Areões usam as letras <ts> e <dz>, segundo a grafia proposta pelos Missionários Salesianos a partir dos anos 50.

Além de questões ortográficas, outros temas são relevantes e devem ser discutidos nos cursos de formação de professores indígenas para que eles sejam capazes de:

- fazer pesquisas de natureza sociolinguística (qual é o grau de vitalidade da língua indígena, qual é a atitude da sua comunidade com relação a ela etc.) de modo a determinar, quando for o caso, o papel da língua indígena no currículo.
- fazer pesquisas de natureza linguística, assessorados por especialistas (levantamento, seleção e registro de textos indígenas que possam ser incluídos em materiais didáticos; elaboração de gramáticas e dicionários em línguas indígenas, assim como uma abordagem dos mecanismos de criação de neologismos nessas línguas).
- realizar trabalhos de tradução de textos, quando for o caso, do português para a língua indígena ou vice-versa, com vistas à elaboração de materiais didáticos.
- identificar e comparar, de forma crítica, modos tipicamente indígenas e não-indígenas de ensinar e de aprender línguas (RCNEI 1998, p. 152).

Esta seção apresentou os pontos mais relevantes no que diz respeito à área de LÍNGUAS do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), considerando a natureza específica, bilíngue e intercultural da educação escolar indígena. As orientações reunidas nesse documento aprofundam questões debatidas em anos anteriores sobre modelos de educação escolar para os povos indígenas, como ensino bilíngue, formação de professores indígenas, organização curricular culturalmente diferenciados etc., e ampliam outros temas de suma importância para a área. A próxima seção discorre sobre o Documento Referencial Curricular para o Estado de Mato Grosso - DRC/MT e como o currículo é pensado para as escolas indígenas.

4.5 *Rómnhuri nhihötö nhimi rótsa'rata wabdzuri rómnhuridzéb da abhuwawẽ* 'remhã/Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - DRC/MT

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC) contém orientações sobre as concepções para a educação básica referentes às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e delimitam as ações a ser desenvolvidas pelos diferentes sujeitos envolvidos no sistema de ensino mato-grossense. O documento está organizado em quatro tópicos, a saber: 1. Fundamentos legais e contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), considerando os princípios pedagógicos que fomentaram sua elaboração, a fim de garantir os direitos à aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades; 2. Princípios norteadores da ação didática, que devem considerados na reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, nos planos de ensino e inseridos nas práticas pedagógicas; 3. Diretrizes relativas às diversidades educacionais na educação básica, a ser observadas tanto por escolas específicas quanto escolas urbanas regulares, e 4. Recomendações para a formação continuada na perspectiva da implantação e implementação da BNCC (Mato Grosso 2018). Para os propósitos desta seção, vamos nos concentrar no tópico 3 que trata da educação escolar indígena entre outras modalidades de ensino específico.

O DRC/MT fixa os seguintes princípios da educação escolar indígena, com base na legislação educacional brasileira que fundamenta a organização pedagógica e funcionamento de escolas dessa modalidade de ensino.

- I. A afirmação étnica, linguística e cultural das sociedades indígenas;
- II. A defesa da autonomia, das terras indígenas e dos seus projetos societários;
- III. Suas estruturas sociais;
- IV. Suas práticas sociais culturais, religiosas e econômicas;

- V. Suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem;
- VI. A articulação e o intercâmbio entre os conhecimentos autóctones das sociedades indígenas e os de outras sociedades (nacional e mundial);
- VII. A recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, nas escolas localizadas nas aldeias e nas escolas não indígenas, bem como, em todos os espaços educativos públicos ou privados;
- VIII. O acesso às informações, aos conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas;
- IX. Uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;
- X. Edificações de escolas com características e padrões das comunidades indígenas;
- XII. Ter um quadro de profissionais preferencialmente indígenas em todos os cargos das unidades educativas, em conformidade com a lei de carreira específica dos profissionais da Educação Escolar indígena (Mato Grosso 2018, p. 92-93).

A partir desses princípios, são estabelecidos os seguintes objetivos de aprendizagem para a área de Linguagem.

- Conhecer e valorizar as expressões artísticas da sua cultura, compreendendo-as como um dos aspectos formadores da identidade étnica;
- Compreender o sentido da arte como algo que propicia o desenvolvimento da imaginação, da percepção e do fazer, e que permite ampliar a dimensão da realidade cotidiana, passando a ter uma participação mais ativa nos processos culturais, em especial os criativos, necessários à construção de outros conhecimentos;
- Desenvolver habilidades e capacidades individuais em relação às diferentes modalidades artísticas, tais como música, artes visuais, teatro e outras;
- Conhecer as formas de arte existentes em outros povos, compreendendo por intermédio delas a questão da diversidade cultural;
- Compreender a importância da produção artística de sua sociedade no contexto universal da arte;
- Entender que o desempenho físico não acontece só na escola, mas está presente em diversas atividades rituais e cotidianas;
- Diferenciar os elementos da cultura corporal indígena que precisam da escola para ser transmitidos e os que não precisam;
- Compreender os significados culturais de atividades físicas tradicionais de sua cultura que estavam “esquecidas”, valorizá-las, entender por que não estavam mais sendo praticadas e desenvolver trabalhos de pesquisa que levem à sua revitalização (Mato Grosso 2018, p. 94-95).

De imediato, podemos notar que esses objetivos propostos para a área de Linguagem limitam-se apenas às Artes e Educação Física, deixando de fora os componentes referentes às línguas que incluem Língua Materna, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. Apesar da ausência de objetivos específicos que contemplem o ensino bilíngue/multilíngue (língua(s) indígena(s), português e línguas estrangeiras), o documento faz referência a ele somente na educação infantil, em que é sugerido:

Nessa fase da educação escolar, o currículo terá de priorizar o ensino com base nas pedagogias indígenas, e o ensino ocorrer sempre em língua materna, devendo somente, a partir do 4º ano (2º ciclo), ser iniciada a alfabetização em língua portuguesa, garantido aos alunos a produção escrita na língua portuguesa em articulação com a língua materna e a oralidade (Mato Grosso 2018, p. 94).

Neste ponto, trata-se de uma lacuna que o documento deve avaliar e corrigir em futuras revisões. A falta de orientações claras para o ensino de língua(s) em contextos de bilinguismo/multilinguismo, como é o caso da maioria das comunidades indígenas em Mato Grosso, torna ainda mais complexa a construção de currículos específicos e metodologias de ensino adequadas para cada situação em particular. A consequência disso é uma supervalorização do ensino da língua portuguesa, como vem acontecendo em muitos casos, por já contar com organização curricular própria, materiais didáticos específicos para todos os componentes curriculares e implementada pelas secretarias de educação.

Além da área de Linguagem, o DRC propõe para a educação escolar indígena a área de Ciências e Saberes Indígenas: práticas pedagógicas de resistências (Mato Grosso 2018, p. 98), em que são incluídas “[A]s disciplinas que compõem a parte diversificada do Currículo da Educação Escolar Indígena” (Ibidem) sem especificar quais são essas disciplinas, justificando que elas surgiram como “[...] um “espaço de celebração de vínculo” entre escola e comunidade, com a participação das lideranças e “dos mais velhos”, essas práticas pedagógicas têm intuito a socialização dos conhecimentos entre gerações” (Ibidem).

Para as escolas estaduais indígenas de Mato Grosso, a organização curricular do Ensino Fundamental atualmente está estruturada nas seguintes áreas de conhecimentos (Mato Grosso 2018, p. 94-99):

- I. **Área de Linguagens:** Educação Física, Língua inglesa, Língua Portuguesa e Artes
- II. **Área de Ciências Humanas:** Ensino Religioso, Geografia e História
- III. **Área de Ciências da Natureza e da Matemática:** Biologia, Física, Química e Matemática
- IV. **Área de Ciências e Saberes Indígenas: práticas pedagógicas de resistências** - Língua Materna, Práticas Culturais e Sustentabilidade, Práticas Agroecológicas e Tecnologias Indígenas

Ao analisar a organização curricular com a distribuição de carga horária nos componentes curriculares encaminhada diretamente pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, por meio da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, verificamos que ela não só vai na contramão das orientações contidas no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT), reservando uma carga horária mínima ao ensino da língua materna que está incluída na “Parte diversificada: ciências e saberes indígenas”, mas também viola os direitos garantidos na legislação referente à educação escolar indígena. Como podemos observar no Quadro 2, com relação à distribuição da carga horária das disciplinas na Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi, em 2024, vemos que o ensino de *a’uwẽ mreme* (língua Xavante), que é nossa língua materna, é prejudicado nos anos iniciais em favor da língua portuguesa, que tem maior carga horária (4 aulas semanais) do que a língua materna (1 aula semanal).

Quadro 2. Distribuição de carga horária (CH) das disciplinas nos anos iniciais do Ensino Fundamental

CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA 1º/2º CICLO - VESPERTINO - SEDE											
ÁREA DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	1º CICLO 1º ANO PROFESSOR	AULA	1º CICLO 2º ANO PROFESSOR	AULA	2º CICLO 3º ANO PROFESSOR	AULA	2º CICLO 4º ANO PROFESSOR	AULA	2º CICLO 5º ANO PROFESSOR	AULA
ÁREA DE CONHECIMENTO: LMCNCHCSI - LINGUAGENS, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS DA NATUREZA, CIÊNCIAS HUMANAS, CIÊNCIAS E SABERES INDÍGENAS	EDUCAÇÃO FÍSICA		2		2		2		2		2
	ENSINO RELIGIOSO		1		1		1		1		1
	GEOGRAFIA		2		2		2		2		2
	HISTÓRIA		2		2		2		2		2
	MATEMÁTICA		4		4		4		4		4
	LÍNGUA PORTUGUESA		4		4		4		4		4
	ARTE		2		2		2		2		2
	CIÊNCIAS DA NATUREZA		3		3		3		3		3
PARTE DIVERSIFICADA: CIÊNCIAS E SABERES INDÍGENAS	LÍNGUA MATERNA		1		1		1		1		1
	PRÁTICAS CULTURAIS E SUSTENTABILIDADE		1		1		1		1		1
	PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS		1		1		1		1		1
	TECNOLOGIAS INDÍGENAS		1		1		1		1		1
TOTAL AULAS			24	TOTAL AULAS	24	TOTAL AULAS	24	TOTAL AULAS	24	TOTAL AULAS	24

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (2024)

Ao compararmos o ensino de língua portuguesa com o de língua materna nos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, conforme mostra o Quadro 3, observamos uma situação oposta àquela dos anos iniciais, em que tanto o ensino da língua materna quanto o da língua portuguesa tem a mesma quantidade de aulas semanais. A partir do exame e comparação da distribuição da carga horária das disciplinas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, vimos as contradições entre o que o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT) recomenda principalmente para o ensino de língua materna e a efetivação dessas orientações na prática pedagógica.

Quadro 3. Distribuição de carga horária (CH) das disciplinas nos anos finais do Ensino Fundamental

CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA 3º e 4º CICLOS - MATUTINO - SEDE										
ÁREA DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	6º ANO PROFESSORES	AULA	7º ANO PROFESSORES	AULA	8º ANO PROFESSORES	AULA	9º ANO PROFESSORES	AULA	
LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA		2		2		2		2	
	LESTRANG (INGLÊS)		2		2		2		2	
	LÍNGUA PORTUGUESA		3		3		3		3	
	ARTE		2		2		2		2	
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	TIT: BENO SUBST:	3	TIT: BENO SUBST:	3	TIT: BENO SUBST:	3	TIT: BENO SUBST:	3	
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA		2		2		2		2	
	HISTÓRIA		2		2		2		2	
PARTE DIVERSIFICADA: CIÊNCIAS - CIÊNCIAS E SABERES INDÍGENAS	LÍNGUA MATERNA		3		3		3		3	
	PRÁTICAS CULTURAIS E SUSTENTABILIDADE		1		1		1		1	
	PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS		1		1		1		1	
	TECNOLOGIAS INDÍGENAS		1		1		1		1	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS DA NATUREZA	TIT: BENO SUBST:	3		3		3		3	
TOTAL AULAS			25	TOTAL AULAS			25	TOTAL AULAS		

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (2024)

Em Mato Grosso, a maioria das escolas indígenas não dispõe de um currículo próprio, conforme é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e as indicações contidas no Documento Referencial Curricular para Mato Grosso (DRC/MT), como o título sugere, é uma referência ou um ponto de partida para que cada escola indígena construa seu próprio currículo com base na realidade sócio-histórica local e demandas do povo e/ou comunidade em relação ao que se espera da escola, considerando a grande diversidade linguística e cultural no estado. No entanto, não há ações por parte de gestores e técnicos das Secretarias de Educação que promovam a discussão, reflexão e assessoramento de professores e diretores de escolas indígenas quanto à importância da construção comunitária de currículos escolares específicos, reproduzindo, assim, total ou parcialmente a organização curricular de escolas não indígenas.

Além do caderno **Concepções para a Educação Básica**, o DRC/MT é composto ainda por mais três cadernos: **Caderno de Educação Infantil** (Segundo), **Caderno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental** (Terceiro) e **Caderno dos Anos Finais do Ensino Fundamental** (Quarto). Cada caderno aborda os diferentes componentes curriculares de cada ano e etapa da Educação Básica, adaptando o que consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de acordo com o contexto regional de Mato Grosso. O quarto caderno que trata dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no que diz respeito à Língua Portuguesa, não há menção ao seu ensino em contextos de

bilinguismo/multilinguismo como primeira ou segunda língua, que requer a seleção e organização de conteúdos adequados à realidade dos povos indígenas em Mato Grosso. É importante pontuar que o ensino de português nesses contextos sociolinguísticos deve considerar as características próprias da variedade dialetal do povo que apresenta diferenças significativas em relação a outras variedades (rurais e urbanas).

Neste capítulo apresentamos algumas noções teóricas de currículo no campo educacional, em que adotamos uma perspectiva crítica por traduzir as lutas e reivindicações dos povos indígenas ao longo da colonização e que perduram até os dias atuais em que seus direitos estão em constante ameaça. Em seguida, exploramos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), considerado um ponto de referência quando se trata de currículo para as escolas indígenas, em que examinamos a área de Línguas. Esse documento aprofunda e amplia discussões sobre os princípios que norteiam a educação escolar indígena no Brasil como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. O próximo item discutido neste capítulo foi o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT), em que analisamos o tópico “As diversidades educacionais na Educação Básica”, com ênfase no currículo da educação escolar indígena. Nesse documento, observamos que há necessidade de uma ampla e profunda revisão quanto aos aspectos curriculares, principalmente, quanto ao ensino de língua(s) nas escolas indígenas, considerando os diversos cenários sociolinguísticos existentes em Mato Grosso, onde há povos que falam sua língua ancestral e o português, ou ainda essas e outra(s) língua(s) indígena(s), assim como povos que perderam sua língua e são monolíngues em português. Para cada uma dessas situações é necessário que o currículo seja pensado de modo particular e práticas didático-metodológicas sejam adequadas às suas especificidades linguísticas e culturais.

CAPÍTULO V - RÓ TSA'RATA WABDZURI ROMNHURIDZÉB DA A'UWÊ MREME NA HÃ ROMNHORÉ WA'ÔTÔ'REMHÃ - PROPOSTA DE CURRÍCULO PARA O ENSINO DE LÍNGUA A'UWÊ MREME NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo apresenta uma proposta de currículo escolar para o ensino de *a'uwê mreme* (língua Xavante) nos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, estabelecemos um diálogo com o Referencial Curricular Nacional para a Escolas Indígenas (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o propósito de adaptá-los ao contexto escolar do povo *A'uwê uptabi* (Xavante) da TI São Marcos. A elaboração dessa proposta adota como ponto de partida as práticas de linguagem – oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística – nas quais o ensino de língua se fundamenta, e também a partir dos campos de atuação em que a língua se manifesta em diferentes gêneros textuais.

5.1 Damreme na - Oralidade

Para as sociedades indígenas no Brasil, de modo geral, a oralidade constitui o principal meio de comunicação não só no dia a dia, mas também de produção e transmissão de conhecimentos e saberes entre as gerações, além de seus usos artísticos em práticas culturais específicas, por exemplo, em narrativas orais, cantos, músicas e rituais. Desse ponto de vista, ao contrário da sociedade não indígena, a oralidade tem uma importância social para o povo *A'uwê uptabi*, seja dentro das aldeias, seja fora delas, já que diversas situações de comunicação são mediadas por ela. Nesta seção, discorreremos sobre o papel da oralidade no ensino de língua materna com base nos principais gêneros textuais orais usados na aldeia São Marcos e as orientações da BNCC (2018).

Conforme a BNCC (2018, p. 74), o eixo da oralidade “[...] compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face [...]”. Os gêneros textuais orais mais comuns que as pessoas usam diariamente incluem conversas entre familiares e visitantes, reuniões no *warã* com as lideranças políticas e a comunidade, debates, relatos orais (por exemplo, de sonhos, de caçadas, atividades rotineiras, viagens

a outras aldeias ou à cidade etc.), troca de mensagens gravadas em aplicativos, consultas médicas no posto de saúde, celebração de missa⁴⁰, entre outros.

Ao lado destes gêneros textuais orais, há outros gêneros que são mais elaborados e usados para fins artísticos em situações específicas, como é o caso de narrativas mitológicas, cantos, cantigas infantis, músicas, discursos dos anciões nos rituais, discurso do *a'ãma*⁴¹, choro ritual em funerais, nomeação, casamento etc. Estes gêneros textuais orais são diferentes entre si em vários aspectos quanto a sua forma (melodia, entonação, ritmo etc.), extensão, composição, recursos estilísticos, dentre outros, e também em relação a sua função comunicativa e os sentidos produzidos para os falantes.

Dessa maneira, o professor deve abordar o ensino da oralidade a partir das particularidades de cada um desses gêneros textuais, para que os alunos reflitam e compreendam a importância de expressar-se bem por meio da fala. Em sala de aula, de acordo com a orientação do RCNEI (1998, p. 131), “[É] importante que o professor, nessas ocasiões, vá apontando e discutindo com os alunos as diferentes formas de falar existentes (a fala formal e informal; as variações dialetais, os modos de falar culturalmente determinados).” Nesse sentido, Pimentel da Silva (2012, p. 27) argumenta que as histórias da tradição oral constituem uma parte considerável da nossa educação geral, uma vez que “[...] aprendemos através delas noções de afetividade, ética, justiça, solidariedade, partilha, amizade, bem, mal e tantos outros valores fundamentais à vida” (Ibidem).

A inclusão da oralidade numa proposta curricular para o ensino de língua materna é fundamental e indispensável, embora ainda possa prevalecer entre pais e professores a ideia de que se a criança ou jovem já sabe falar a língua materna, ela deveria ocupar-se de aprender o que não sabe, que é falar e escrever o português. Essa visão acaba por privilegiar apenas o ensino da escrita da língua materna e, posteriormente, da segunda língua em prejuízo da oralidade. A consequência disso é a redução do ensino da oralidade e a limitação das possibilidades pedagógicas de trabalhar essa modalidade da língua em sala de aula. Assim, a presente proposta curricular baseada na BNCC (2018, p. 75) parte

⁴⁰ Em São Marcos e outras aldeias, há igrejas católicas construídas pela Missão Salesiana que celebram parte da liturgia em português e em *a'uwẽ mreme* (língua xavante). Por esse motivo, incluímos a celebração de missas nos gêneros textuais orais.

⁴¹ *A'ãma* designa o patrono de cada classe de idade e atua na defesa dos seus “afilhados” para toda a comunidade. A linguagem que ele usa é formal e diferente da língua usada pela comunidade, por exemplo, as palavras *aiwa'u* e *atsa'rawẽ* significam ‘água’ e ‘boa noite’ respectivamente e correspondem a *'u* e *marawẽ* no uso diário da língua.

da reflexão sobre as condições de produção dos textos orais de vários campos da atividade humana, compreensão de textos orais e os efeitos de sentido causados pelo uso de recursos linguísticos próprios de cada gênero textual.

5.2 *Ītsihödö A'uwẽ uptabi: mitsi damreme, maparane ĩtsihötödžé* - Escrita Xavante: uma língua, duas ortografias

A escrita da língua Xavante, assim como de outras línguas faladas pelos povos indígenas no Brasil, é recente e foi introduzida por missionários salesianos e missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL) em períodos distintos, por meio de suas atuações em diferentes Terras Indígenas a partir do final da década de 50. Os missionários salesianos criaram oficialmente a Missão de São Marcos, em 1958, mas já atendiam um grupo Xavante na região próxima à Missão Meruri desde 1957,⁴² quando este procurou ajuda devido ao acometimento de doenças e ameaças de fazendeiros. Já os missionários do SIL iniciaram suas atividades em 1958 na aldeia Simão Lopes, TI *Parabubure*, na região do rio Culuene. A atuação de ambas missões religiosas, por sua vez, levou ao estabelecimento de duas grafias distintas para uma mesma língua nessa fase inicial, mas sem uma padronização ortográfica, uma vez que ela foi aperfeiçoada e modificada em anos posteriores, na década de 70.

Lachnitt (2016) menciona informações sobre o alfabeto utilizado no documento *Jesus Cristo vasuku vễ na, Marcosi têtê dama Kĩropkuiere nakrata wasuku* (O Evangelho segundo Marcos, na língua Xavante), de 1971, sem indicar a autoria. No entanto, as informações disponíveis sobre as publicações de missionários do SIL datam pelo menos de 10 anos antes, no início da década de 1960, por exemplo, os trabalhos de Ruth McLeod, *Xavante Grammar* (1960), *Xavante Texts I and II* (1960), *Xavante Clause and Sentence Structure* (1961), *Xavante Texts* (1961), e *Dabrěẽbẽ xõrěẽhà* (Autor desconhecido, 1960)⁴³ entre outros autores vinculados ao SIL. Por se tratar de obras escritas que registraram a língua, para fins pedagógicos e religiosos, espera-se que elas contenham informações sobre o alfabeto e/ou a ortografia utilizada.

Entre os missionários salesianos, Bartolomeu Giaccaria publicou a obra *Aúwẽ romhúriñihödö – Cartilha para uso dos Xavantes das margens do rio das Mortes*, em

⁴² Cf. <https://www.missaosalesiana.org.br/sao-marcos/>

⁴³ Disponível em: <https://www.silbrasil.org.br/resources/search/language/xav>. Acesso em 28/03/2025.

1959, “[...] destinada aos meninos xavantes, para que possam aprender a ler e escrever.” Giaccaria (1959) explica que a grafia escolhida aproveitou a representação daqueles sons que também são comuns em português. No Quadro 4, apresento as letras utilizadas nessas duas escritas da língua Xavante e seus fonemas correspondentes.

Quadro 4. Correspondência fonema-grafema em ambas escritas da língua Xavante.

FONEMA	SIL (1971)	GIACCARIA (1959)
/a/	<a>	<a>
/a:/	<aa> (longo)	-
/ã/	<ã>	<ã>
/ə/	<â> (ö)	<â>
/b/		
/d/	<d>	<d>
/ɛ/	<e> (aberto)	<è>
/e:/	<ee> (longo)	-
/e/	<e> (fechado)	<e>
/ẽ/	<ẽ>	-
/ẽ:/	<êê> (longo)	-
/h/	<h>	<h>
/i/	<i>	<i>
/i:/	<ii> (longo)	-
/ĩ/	<ĩ>	<ĩ>
/ĩ:/	<iĩ> (longo)	-
/dz/	<j>	<z>
/h/	<h>	<h>
/ʔ/	<k> (glotal stop)	<’>
/m/	<m>	<m>
/n/	<n>	<n>
/ɲ/	<nh>	<ñ>
/ɔ/	<o> (aberto)	<o>
/o:/	<oo> (longo)	-
/o/	<ô> (fechado)	<ô>
/õ/	-	<õ>
/p/	<p>	<p>
/r/	<r>	<r>
/s/	-	<ç> com as vogas /a/, /o/ e /u/ (Lachnitt, 1998)
/ts/	<s>	-
/tʃ/	-	<c>
/ʃ/	-	<s>
/u/	<u>	<u>
/v/	<v>	<v>
/w/	-	/w/
/y/	<y>	-

Fonte: Elaborado pelo autor

Como se pode observar, a escrita elaborada pelos missionários do SIL (1971) apresenta mais letras do que aquela criada por Giaccaria (1959), por considerarem a existência de vogais longas (orais e nasais) em oposição a vogais breves, que não consta na escrita salesiana e, portanto, nenhuma letra duplicada ou sinal especial não foi usado. A explicação de Giaccaria (1959) é que a vogal longa ocorre em sílaba tônica, além de ocorrer em final de palavra ou antes do apóstrofo <'> que representa a consoante oclusiva glotal /ʔ/. Desse modo, a variação entre vogais longas vs. breves é fonética e não fonológica, condicionada pela posição em sílaba tônica em que a vogal ocorre. Portanto, em razão desse condicionamento de ocorrência, os missionários salesianos não registraram essa característica fonética na escrita da língua, aumentando ainda mais o número de letras.

Outra diferença entre as duas grafias diz respeito aos fonemas africados alvéolo-palatais /dz/ e /ts/, em que o primeiro é representado por <j> e <z>, enquanto o segundo é indicado apenas pela letra <s>. A presença desses fonemas e sua representação gráfica pode estar relacionada com variações dialetais da língua em que eles foram percebidos e registrados pelos pesquisadores do SIL, mas não por Giaccaria (1959) a partir da língua falada em Sangradouro e São Marcos que foram a base para a elaboração da grafia salesiana. No atual estado da língua, esses fonemas são pronunciados como fricativas alveolares /z/ e /s/, no entanto, eles são indicados pelos dígrafos <dz> e <ts> na grafia salesiana adotada nas TIs Areões, *Marāiwatsédé*, São Marcos, Sangradouro, ao passo que as TIs Pimentel Barbosa, Marechal Rondon empregam as letras <z> e <s>. Entre essas TIs, há o caso de *Parabubure* em que as duas grafias são usadas ao mesmo tempo em diferentes aldeias, por exemplo, as aldeias da região do rio Culuene, ao sul da terra indígena, usam a grafia do SIL, onde foi o *locus* de atuação de seus missionários, e as aldeias próximas ao município de Campinápolis usam a grafia salesiana.

Lachinitt (2016) destaca que, em 1972, dentro da coleção *Damreme nhoreje*, houve pequenas modificações na grafia até então utilizada, em que a letra <v> foi substituída pela letra <w>, enquanto a letra <k> foi omitida entre vogais e também antes das letras <R> e <W>, passando a consoante oclusiva glotal ser representada pelo apóstrofo <'>. O crescimento de registros escritos na língua e publicações impressas para fins pedagógicos e religiosos com escritas divergentes tornaram necessário o aperfeiçoamento da escrita e, conseqüentemente, sua padronização ortográfica. Este esforço resultou na realização de um encontro promovido pela FUNAI, em 1976, com a finalidade de discutir e propor soluções para essa questão.

5.2.1 *Datsitsadze rómnhihötödžéb na A'uwẽ uptabi mreme na hã* - Convenção ortográfica da língua Xavante

A FUNAI promoveu um encontro na aldeia São Marcos/TI São Marcos, entre os dias 28 de junho a 03 de julho de 1976, para tratar da unificação da grafia Xavante. Esse encontro reuniu caciques, missionários salesianos e do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), Museu Nacional, linguistas, antropólogos e professores Xavante da TIs Areões, Pimentel Barbosa, Marechal Rondon, *Parabubure*, Sangradouro e São Marcos (Lachnitt, 1998), conforme é mostrado na Figura 6.

Figura 7. Encontro para convenção ortográfica da língua Xavante



Fonte: Me Salvatore (1976)

Em relação a unificação da escrita da língua Xavante, Lachnitt (1998) destaca o seguinte:

Diante da divergência nas normas de escrever a mesma língua do povo Xavante, tornou-se necessária a unificação dos mesmos critérios. A FUNAI convocou um encontro com ampla participação: técnicos da FUNAI, membros do Summer Institute of Linguistics (SIL), do Museu Nacional, da Missão Salesiana de Mato Grosso (MSMT) e caciques Xavante de Sangradouro e São Marcos e de representantes do PIN Culuene e de Marechal Rondon. Este foi realizado em São Marcos, de 28/06 a 03/07 de 1976

Sobre o encontro realizado em 1976, mestre Tarley da Guia fez um comentário:

Só que essa reunião não foi uma reunião dos padres ou uma reunião dos evangélicos do Summer, somente. Foi uma reunião do Summer, da Missão Salesiana, dos caciques, de linguistas e da FUNAI. A reunião foi realizada sob a liderança da FUNAI. A língua Xavante tem uma grafia que foi realizada por missionários salesianos e missionários

norte-americanos e pesquisadores como David Maybury-Lewis e Aracy Lopes da Silva. Todos eles foram seguindo essa organização que teve em 1976 em São Marcos (27/08/2022).

A partir desse encontro, não há menção se houve relatório sobre a convenção ortográfica Xavante. No entanto, Lachnitt (1998), em seu artigo, *História da grafia da língua Xavante*, com base nos esclarecimentos oferecidos pela missionária do SIL Joan Hall (Lachnitt 1998, p. 57-59), apresenta o seguinte quadro com a unificação das grafias.

Quadro 5. Grafia unificada Xavante

A grafia utilizada no PIN Culene e no PIN Mal Rondon	Modificações adotadas	A grafia utilizada em São Marcos e Sangradouro	Grafia unificada
a		a	a
â	ö	ö	ö
ã		ã	ã
b		b	b
d		d	d
e	é	è	é
ê	e	e	e
ẽ		ẽ	ẽ
h		h	h
i		i	i
ĩ		ĩ	ĩ
j	dz	dz	dz
m		m	m
n		n	n
nh	nh	ñ	nh
o	o	ò	o
ô		ô	ô
õ		õ	õ
p		p	p
r		r	r
s	ts	ts	ts
t		t	t
u	u	u	u
w		w	w
y	y	ÿ	y
ai	ai	ay	ai
ei	ei	ey	ei
oi	oi	oy	oi
ui	ui	uy	ui

Fonte: Lachnitt, 1998

De acordo com Lachnitt (1998, p. 60), “[...] os critérios conveniados e homologados pela FUNAI encontram-se descritos em *Aspectos da língua Xavante*, publicados em 1977 pelo SIL”, que apresenta e explica a pronúncia dos símbolos da grafia unificada, conforme indicado no Quadro 5 acima. Entretanto, essa convenção não durou muito tempo, já que ela não foi respeitada pelos missionários do SIL em suas publicações.

Isto pode ser visto na obra, *Pequeno dicionário Xavante–Português/Português–Xavante*, de Joan Hall, Ruth A. McLeod e Valerie Mitchell, que foi publicada em 1987. Nessa obra, observa-se um retorno parcial à grafia utilizada antes da convenção ortográfica realizada em 1976, abandonando-se o que foi decidido pela unificação das grafias. As principais mudanças identificadas são as seguintes: <ö> é substituído pela letra <â>, os dígrafos <dz> e <ts> são indicados pelas letras simples <z> e <s> respectivamente, ao passo que o diacrítico <˘> marca alongamento da vogal (Hall et al. 2004 [1987], p. 8-9).

5.2.2 *Āma iwapté A'uwē uptabi mreme na* - Modernização da grafia Xavante

Como foi mostrado na subseção anterior, a língua Xavante conta atualmente com duas grafias e uma grande produção bibliográfica que inclui traduções de textos religiosos, gramáticas, dicionários, livros didáticos, obras literárias entre outros. Em se tratando de textos sobre a língua, Lachnitt (1999 [1989]) desenvolveu uma terminologia gramatical em língua Xavante e empregou em sua obra *Damreme'uwaimramidzé/Gramática Xavante*. No entanto, essa terminologia abrange somente a parte que trata da morfologia (morfemas e classes de palavras), ficando de fora termos para as áreas de fonética, fonologia e sintaxe.

Com a finalidade de contribuir para o ensino da escrita de nossa língua materna, nesta subseção, apresentamos uma terminologia que inclui os principais conceitos da fonética e fonologia da língua, que foram reunidos a partir de consulta aos professores. É importante ressaltar que a terminologia apresentada a seguir baseia-se nos usos dos professores em sala de aula, na Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi, aldeia São Marcos. Desse modo, é possível que haja variação entre esses termos de uma aldeia para outra.

Quadro 6. Terminologia para elementos gráficos em Xavante

TERMOS GRÁFICOS		
PORTUGUÊS	XAVANTE	SIGNIFICADO
Escrita	<i>Itsihödö</i>	'pintar' (<i>i</i> 3ª PESSOA + <i>tsihötö</i> 'pintar')
Alfabeto	<i>Rómnhihötö waihu'u na'ratadzé</i>	'início da aprendizagem da escrita' (<i>róm</i> PREF. GEN + <i>nhihötö</i> 'pintar' + <i>waihu'u</i> 'aprender' + <i>na'rata</i> 'começar' + <i>dzé</i> 'nominalizador')
Letra	<i>Itsihötö wa'ōno</i>	'parte escrita' (<i>i</i> - 3ª PESSOA + <i>tsihötö</i> 'pintar' + <i>wa'ōno</i> 'parte')
Letra maiúscula	<i>Itsihötö dza'ēne</i>	'letra grande' (<i>i</i> 3ª PESSOA + <i>tsihötö</i> 'pintar' + <i>dza'ēne</i> 'grande')

Letra minúscula	<i>Itsihötö 'rare</i>	‘letra pequena’ (<i>i-</i> 3ª PESSOA + <i>tsihötö</i> ‘pintar’ + <i>’ra</i> ‘filho’ + <i>-re</i> ‘sufixo diminutivo’)
-----------------	-----------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 7. Terminologia para conceitos fonético-fonológicos

TERMOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS		
Fonema	<i>Damreme 'reptā</i>	‘som da fala/língua de alguém’ (<i>da</i> ‘genérico humano’ + <i>’re</i> ‘dentro’ + <i>pā</i> ‘forte’)
Vogal	<i>Damreme waihu ’u na ’ratadzé</i>	‘início da aprendizagem da fala/língua de alguém’ (<i>da</i> ‘genérico humano’ + <i>mreme</i> ‘fala/língua’ + <i>waihu ’u</i> ‘aprender’ + <i>na</i> ‘posposição’ + <i>’rata</i> ‘iniciar’ + <i>dzé</i> ‘sufixo nominalizador’)
Vogal oral	<i>Damreme a ’uréiwi na</i>	‘som aberto’ (<i>da</i> ‘genérico humano’ + <i>a ’uréiwi</i> ‘aberto’ + <i>na</i> ‘posposição’)
Vogal nasal	<i>Damreme danhitsi ’re na</i>	‘som pelo nariz de alguém’ (<i>da</i> ‘genérico humano’ + <i>mreme</i> ‘fala/língua’ + <i>danhitsi ’re</i> ‘nariz’ + <i>na</i> ‘posposição’)
Consoante	<i>Damreme waptó ’wa</i>	‘acrescentador da fala/língua de alguém’ (<i>da</i> ‘genérico humano’ + <i>mreme</i> ‘fala/língua’ + <i>waptó</i> ‘acrescentar’ + <i>’wa</i> ‘sufixo nominalizador de agente’)
Vogal de ligação	<i>Damreme udzutsidzé</i>	‘ligador da fala/língua de alguém’ (<i>da</i> ‘genérico humano’ + <i>mreme</i> ‘fala/língua’ + <i>udzutsi</i> ‘ligar’ + <i>dzé</i> ‘sufixo nominalizador’)
Consoante de ligação	<i>Damreme manharĩ ’wa</i>	‘realizador da fala/língua de alguém’ (<i>da</i> ‘genérico humano’ + <i>mreme</i> ‘fala/língua’ + <i>manharĩ</i> ‘realizar’ + <i>’wa</i> ‘sufixo nominalizador de agente’)
Sílaba	<i>Damreme wa ’ōno; Damreme tsipó</i>	‘conjunto de som da fala/língua de alguém’ (<i>da</i> ‘genérico humano’ + <i>mreme</i> ‘fala/língua’ + <i>uptsā</i> ‘conjunto’ + <i>na</i> ‘posposição’)
Sílaba tônica	<i>Damreme itete na</i>	‘som forte da fala/língua de alguém’ (<i>da</i> ‘genérico humano’ + <i>mreme</i> ‘fala/língua’ + <i>i</i> ‘prefixo de 3ª pessoa’ + <i>tete</i> ‘forte’ + <i>na</i> ‘posposição’)
Sílaba átona	<i>Damreme i ’uwana</i>	‘som fraco da fala/língua de alguém’ (<i>da</i> ‘genérico humano’ + <i>mreme</i> ‘fala/língua’ + <i>i</i> ‘prefixo de 3ª pessoa’ + <i>’uwa</i> ‘forte’ + <i>na</i> ‘posposição’)
Separação de sílaba	<i>Damreme wa ’ōtōdzé</i>	‘separador de som da fala/língua de alguém’ (<i>da</i> ‘genérico humano’ + <i>mreme</i> ‘fala/língua’ + <i>wa ’ōtō</i> ‘separar’ + <i>dzé</i> ‘sufixo nominalizador’)

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 8. Terminologia para sinais gráficos

Termos para sinais de acentuação		
Agudo	<i>Uihötó nhimire</i>	‘lado direito de grudar na testa’ (<i>uihō</i> ‘testa’ + <i>tó</i> ‘grudar’ + <i>nhimire</i> ‘lado direito’)
Til	<i>Uihötó morĩ</i>	‘rastejar (como cobra) de grudar na testa’ (<i>uihō</i> ‘testa’ + <i>tó</i> ‘grudar’ + <i>morĩ</i> ‘andar’)
Trema	<i>Uihötó tsi’uiwa</i>	‘lado a lado de grudar na testa’ (<i>uihō</i> ‘testa’ + <i>tó</i> ‘grudar’ + <i>tsi’uiwa</i> ‘lado a lado’)
Circunflexo	<i>Uihötó ’rãdzadza</i>	‘chapéu de grudar na testa’ (<i>uihō</i> ‘testa’ + <i>tó</i> ‘grudar’ + <i>’rã</i> ‘cabeça’ + <i>dzadza</i> ‘cobrir’)

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 9. Terminologia para sinais de pontuação

Termos para sinais de pontuação		
PORTUGUÊS	XAVANTE	SIGNIFICADO
Aspas	<i>Rótsa ’rata watsu’udzé</i>	‘indicador de ideia’ (<i>ró</i> PREF. GEN. + <i>tsa’rata</i> ‘pensar’ + <i>watsu’u</i> ‘mostrar’ + <i>dzé</i> ‘nominalizador’)
Crase	<i>Uihötó nhimi’e</i>	‘lado esquerdo de grudar na testa’ (<i>uihō</i> ‘testa’ + <i>tó</i> ‘grudar’ + <i>nhimi’e</i> ‘lado esquerdo’)
Dois pontos	<i>Uihötódzahu</i>	‘lado direito de grudar na testa’ (<i>uihō</i> ‘testa’ + <i>tó</i> ‘grudar’ + <i>nhimire</i> ‘lado direito’)
Exclamação	<i>Datób’udzudzé</i>	‘indicador de surpresa’ (<i>da</i> PREF. GEN. HUM + <i>tób’udzu</i> ‘espantar’ + <i>dzé</i> ‘nominalizador’)
Interrogação	<i>Dadzadanharĩdzé</i>	‘indicador de pergunta’ (<i>da</i> PREF. GEN. HUM + <i>dzadanharĩ</i> ‘perguntar’ + <i>dzé</i> ‘nominalizador’)
Parênteses	<i>Marĩ watsu’u’wa</i>	‘indicador de algo’ (<i>marĩ</i> ‘algo’ + <i>watsu’u</i> ‘mostrar’ + <i>’wa</i> ‘nominalizador de agente’)
Ponto continuação	<i>Uihötó āma i’udzu</i>	‘continuar em grudar na testa’ (<i>uihō</i> ‘testa’ + <i>tó</i> ‘grudar’ + <i>āma</i> ‘em’ + <i>i’udzu</i> ‘continuar’)
Ponto e vírgula	<i>Uihötówawi</i>	‘risco de grudar na testa’ (<i>uihō</i> ‘testa’ + <i>tó</i> ‘grudar’ + <i>wawi</i> ‘risco’)
Ponto final	<i>Uihötó ’rãtsudu</i>	‘final de grudar na testa’ (<i>uihō</i> ‘testa’ + <i>tó</i> ‘grudar’ + <i>’rãtsudu</i> ‘final’)
Reticências	<i>Uihötó tsi’ubdatō</i>	‘três de grudar na testa’ (<i>uihō</i> ‘testa’ + <i>tó</i> ‘grudar’ + <i>tsi’ubdatō</i> ‘três’)
Travessão	<i>Damreme ’manharĩdzé</i>	‘indicador da realização da fala de pessoa’ (<i>da</i> PREF. GEN. HUM + <i>mreme</i> ‘fala’ + <i>’manharĩ</i> ‘realizar’ + <i>dzé</i> ‘nominalizador’)

Vírgula	<i>Iwawire</i>	‘risquinho de algo’ (<i>i-</i> 3ª PESSOA + <i>wawi</i> ‘risco’ + <i>-re</i> ‘sufixo diminutivo’)
---------	----------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse conjunto de termos levantados, há alguns que diferem daqueles que Lachnitt (2004 [1988]) registrou em seu dicionário com o auxílio de monitores Xavante na década de 80, assim como mais de um termo para o mesmo conceito, por exemplo, o termo para *vogal* consta as palavras *ĩwamremedzé* que significa ‘nossa fala de algo’ (*ĩ* 3ª pessoa + *wa* 1ª pessoa + *mreme* ‘falar’ + *dzé* ‘nominalizador’) e *tsihötö dza’retsedzé* ‘conhecimento da escrita’ (*tsihötö* ‘escrita’ + *dza’retse* ‘conhecer’ + *dzé* ‘nominalizador’) (Lachnitt 2004 [1988], p. 116). O registro de termos diferentes para um mesmo conceito aponta para a necessidade de revisão e atualização dessa terminologia para que os professores de língua materna possam usá-la em sala de aula.

5.2.3 *Romnhihötödzé A’uwẽ uptabi mreme na hã* - Práticas de escrita em língua Xavante

As práticas de escrita na sociedade Xavante, como em outras sociedades indígenas, foram introduzidas recentemente e as funções sociais que os falantes atribuem a elas são diferentes da sociedade *waradzu* (não indígena). A partir do contato e da intensificação das relações e conflitos entre indígenas e não indígenas novas funções foram criadas, em que a escrita tornou-se um importante instrumento para garantir os direitos conquistados na legislação brasileira, principalmente, no que diz respeito à luta e defesa dos nossos territórios. Além disso, elas são um meio de conhecer e compreender a sociedade não indígena, assim como a cultura de outros povos indígenas que se encontram numa situação semelhante à do povo *A’uwẽ uptabi* (Xavante).

Após o contato, inicialmente, as práticas de escrita e leitura foram destinadas para obter documentos básicos, por exemplo, certidão de nascimento e óbito, casamento, documento de identidade, cadastro de pessoa física (CPF), carteira de trabalho e de habilitação, e acesso a serviços públicos como abertura e movimentação de conta bancária para recebimento de salário ou aposentadoria. Nesse período, a escrita foi também muito usada para a produção de livros didáticos voltados para a escolarização, principalmente a alfabetização, e o registro de conhecimentos tradicionais, literatura, cosmologia etc. No entanto, é importante ressaltar que a maioria desses registros escritos foi feita somente

em português ou inglês, e as obras bilíngues ou monolíngues são limitadas a livros escolares usados para fins pedagógicos. Essa limitação do acesso a práticas diversificadas de escrita e leitura tanto em português quanto em *a'uwẽ mreme* (língua Xavante) causou dificuldades em dominar essas habilidades em ambas as línguas.

Com o surgimento das redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas (*whatsapp*), o uso da escrita e leitura expandiu e adquiriu novas funções dentro das aldeias entre os falantes, trazendo à tona o problema da falta de padronização da escrita, em que cada pessoa escreve a sua própria maneira. Cabe destacar que esses usos da escrita e leitura podem variar de uma aldeia a outra, dependendo se há ou não acesso à internet, assim como o fluxo e a frequência dos membros das aldeias nos centros urbanos mais próximos, por exemplo, Barra do Garças, General Carneiro e o distrito de Toricueje, para tratamento de saúde, serviços públicos para emissão de documentos, compras no comércio local etc., em que essas práticas linguísticas são mais usadas.

Diante dessa situação, apresentamos alguns gêneros textuais que os usuários da língua mais usam no dia a dia dentro e fora das aldeias e que podem orientar a prática do professor em sala de aula quanto ao trabalho com a escrita e a leitura para além do ambiente escolar. Esse levantamento prévio não impede que outros gêneros textuais sejam incluídos e explorados pelo professor em várias situações comunicativas, por exemplo, histórias em quadrinho, tiras, charges etc.

- Avisos (*Dapo'repu*)
- Bilhetes (*Rómnhihödö*)
- Bula de remédio (*Rówatsu'u dawededzébna*)
- Cartazes (*Rówatsu'udzé*)
- Contos (*Rówatsu'u*)
- Documentos oficiais (*Rómhuri nhihödö uptabi*)
 - Ata (*Datsina'i'ubumro watsu'udzé*)
 - Formulário (*Rómnhihödö matsitsidzé*)
 - Ofício (*Rówaptêrêdzé*)
 - Relatório (*Rómhuri watsu'udzé*)
- Fábulas (*Rówatsu'u tóire*)
- Lista de compras (*Rób'uipra uptsâtâdzé*)
- Manual de instrução (*Marĩ na rówatsu'udzé*)
- Nota fiscal (*Rób'uipra watsu'udzé*)

- Pinturas corporais (*Da'u'rê*)
- Receita médica (*Dawede'wa nhihödö*)
- Rede social (*Rówa'u'u na róbdzanhamri*) (Facebook, Instragram, YouTube, Whatsapp)
- Textos publicitários (*Rówa'öbödze*)
- Textos religiosos (*Itepãiwatsi danhimidzadze na hã*)

Como podemos notar, esses gêneros textuais fazem parte do cotidiano dos falantes de *a'uwẽ mreme* (língua Xavante), uma vez que eles apresentam termos correspondentes na língua materna. É preciso ressaltar que nem todos eles são usados com a mesma frequência nas aldeias da TI São Marcos, pois as práticas de letramento variam entre elas, principalmente naquelas aldeias mais distantes, onde a oralidade é o principal meio para comunicação diária e a escrita e leituras são praticadas apenas na escola. Assim, é necessário que os professores indígenas e membros das aldeias sejam conscientizados sobre a escrita e leitura em língua materna e portuguesa como maneira de ampliar e difundir seus usos nas aldeias.

5.3 *Itsôré* - Leitura

Para muitos professores, incluindo os indígenas, o conceito e as práticas de leitura ainda se baseiam na decodificação do texto escrito. Contudo, desde a famosa frase de Paulo Freire (1982, p. 9), de que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”, a concepção de leitura alterou e passou a abranger outras maneiras em que os indivíduos interpretam e constroem sentidos a partir de experiências sensoriais, emocionais e racionais, a depender do tipo, suporte e da finalidade de texto (Martins 2006).

No âmbito da BNCC (2018), a leitura é entendida de forma ampliada, destacando a importância da variedade de suportes em que os textos podem ser produzidos e veiculados na sociedade em geral, principalmente, após o surgimento das tecnologias digitais. Desse modo, o eixo da leitura:

[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em

movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil 2018, p. 67-68)

No contexto da educação escolar indígena, essa concepção de leitura e as práticas de ensino associadas a ela tem a potencialidade de ser desenvolvida e ampliada, considerando a riqueza de situações e ambientes extraclases (caçada, cultivo e plantio na roça, pátio da aldeia, pescaria, brincadeiras no rio etc.) que podem ser explorados em atividades de leitura. Para os *a'uwẽ*, um exemplo de leitura sensorial é a mudança das estações, em que se observa a floração de algumas árvores como *itsuhöire* (ipê), *iwihöbö* (manga), *'rawatsa* (mirindiba), por volta do mês de maio, em que marca o início do inverno. Também é por meio da observação de pegadas de animais que os caçadores identificam o tipo de caça (queixada, anta, tatu, etc.) e se esteve no local há pouco ou muito tempo.

Nesse sentido, a presente proposta curricular baseia-se em práticas de leitura que vão além do texto escrito, ao trazer para discussão e reflexão com os alunos em sala de aula as diferentes maneiras que os *a'uwẽ* extraem informações e interpretam os sentidos a partir de seu contexto sociocultural e ambiental. A partir dessa perspectiva, temos a possibilidade de enriquecer as aulas e atividades de leitura em nossa língua materna, por meio do aumento progressivo da complexidade dos textos e habilidades mentais que são exigidas para sua interpretação. De acordo com a BNCC (2018, p. 71), esse avanço gradativo deve articular: (i) diversidade de gêneros textuais e das práticas sociais relacionadas ao uso de cada um deles, (ii) complexidade textual do ponto de vista de sua construção, organização e recursos estilísticos empregados, (iii) uso de habilidades de leitura, envolvendo processos de recuperação de informação, compreensão e reflexão, (iv) consideração da cultural digital e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), e (v) consideração da diversidade cultural.

Com base nessas informações, o eixo leitura dessa proposta atualiza e amplia suas práticas seja em textos verbais ou não verbais, explorando os diversos aspectos sociais e culturais do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante), mas sem perder de vista as relações de contato e de conflitos com o mundo não indígena, com a finalidade de entender e se posicionar criticamente diante dos desafios que estão sendo colocados para as gerações atuais e as próximas gerações. Assim, as práticas de leitura em língua materna cumprem um papel fundamental na valorização não só da nossa língua, mas também da nossa identidade

indígena, ao refletir e compreender o mundo a partir da nossa cosmologia e epistemologia que, por sua vez, difere da sociedade não indígenas e de outros povos indígenas.

5.4 *Damreme dzarêdzé* - Análise linguística

O eixo da análise linguística/semiótica é caracterizado pela BNCC (2018) como o eixo em que as outras práticas de linguagem – leitura/escuta, produção de texto, oralidade – se interconectam e se interpenetram. É a partir de textos (orais e escritos) que trabalho do professor deve centrar-se, considerando que esse eixo:

[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil 2018, p.76).

Entre as línguas indígenas brasileiras, especialmente aquelas da família Jê (Macro-Jê), a língua *a'uwê mreme* (língua Xavante) é a que tem o maior volume de registros que abrange diversos aspectos do sistema linguístico (fonética, fonologia, morfologia e sintaxe) e do léxico. Esses registros estão organizados na forma de ensaios, artigos científicos, gramáticas e dicionários. Na seção 5.2, mencionamos que, já no início dos anos 60, há estudos descritivos sobre o *a'uwê mreme* publicados principalmente pelos missionários do SIL, embora tenham sido publicados em inglês. Nesta seção, abordamos como o ensino do *a'uwê mreme* (língua Xavante) pode ampliar o conhecimento linguístico dos alunos sobre a organização e o funcionamento da língua materna a partir da reflexão e compreensão de suas características gramaticais e lexicais que são diferentes do português.

Ao observar a cronologia dos trabalhos descritivos sobre a língua Xavante, vemos que, nos anos 60, os primeiros estudos são esboços e análises preliminares sobre fonética, fonologia (McLeod 1961; Burgess 1961b), morfologia (Burgess 1961a; Hall 1961) e sintaxe (McLeod 1970). Em seguida, nos anos 70, os missionários do SIL publicam trabalhos mais sistematizados a partir das informações produzidas sobre a língua nos anos anteriores e aparecem na forma de gramáticas (Thurmond e McLeod 1971; McLeod e Mitchell 1977). Já nos anos 80 encontramos a publicação de gramáticas dos missionários

salesianos (Lachnitt 1988) e também a produção e publicação de dicionários de ambas missões religiosas (Hall et al. 1987; Lachnitt 1987).

Apesar dessa grande produção bibliográfica sobre a organização e o funcionamento da gramática e do léxico do *a'uwẽ mreme*, os conhecimentos contidos nessas obras ainda são pouco explorados pelos professores em sala de aula. Por exemplo, nossa língua diferencia três valores de número, isto é, singular, dual e plural. Essa noção gramatical, quando se refere ao sujeito, é expressa duplamente na frase por partículas distintas e também no verbo, por meio do uso de radicais diferentes para cada número. O verbo ‘chegar’, por exemplo, apresenta as formas: *wawi* (singular), *aimatsitsi* (dual) e *aihutu* (plural), de acordo com as frases⁴⁴ abaixo.

(a) wa hã **wawi** buru hawi
 1PESS ENF chegar.SING roça de
 Eu cheguei da roça

(b) wa=**norĩ** hã wa **aimatsitsi** **ni** buru hawi
 1PESS=PL ENF 1PESS chegar.DUAL 1DUAL/PL roça de
 Nós dois chegamos da roça

(c) wa=**norĩ** hã wa **aihutu** **ni** buru hawi
 1PESS=PL ENF 1PESS chegar.PL 1DUAL/PL roça de
 Nós (vários) chegamos da roça

Com base nestes exemplos, entendemos que quanto mais o aluno conhecer e compreender como sua língua materna se organiza e funciona, menos dificuldades ele poderá ter na aquisição (oral e escrita) da segunda língua, que é o português, por ter consciência de que as duas línguas são diferentes. Desse modo, em situações de bilinguismo, o RCNEI (1998, p. 147-148) recomenda o desenvolvimento de diversas atividades como correção coletiva de textos, comparação entre as diferenças e semelhanças entre as línguas, transcrição de pequenos trechos de narrativas ou de cantos tradicionais gravados, comparação entre os modos como os indígenas e não indígenas se comportam ao usar a língua oralmente etc.

Em se tratando da análise linguística/semiótica de textos orais, um ponto a ser destacado de acordo com as orientações da BNCC (2018, p. 77) diz respeito à variação

⁴⁴ Abreviaturas: 1PESS = Primeira pessoa; 1DUAL = Primeira pessoal dual (eu + você); DUAL = Dual; ENF = palavra enfática; PL = Plural; SING = Singular.

linguística que existe em todas as línguas, nas quais é determinada por fatores como idade, sexo, escolaridade, profissão, região geográfica, contexto de uso etc. Em *a'uwẽ mreme*, há variação linguística em algumas palavras e expressões em virtude do sexo do falante, criando formas masculinas e femininas para um mesmo conceito, conforme mostram os exemplos na Tabela 1.

Tabela 1. Palavras e expressões nas formas femininas e masculinas em Xavante

PALAVRAS/EXPRESSÕES	FORMA FEMININA	FORMA MASCULINA
O que?	<i>E tiha?</i>	<i>E marĩ?</i>
Por que?	<i>E tiha da?</i>	<i>E marĩ da?</i>
Exclamação de negação	<i>Madzedi!</i>	<i>Maredi!</i>
Expressão de agradecimento	<i>Té tiha</i>	<i>Té marĩ</i>
Exclamação de admiração	<i>Pe!</i>	<i>Pra!</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

Os tópicos de estudo sugeridos pela BNCC (2018) abrangem o sistema linguístico como um todo, relacionando-os à ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos) e sociolinguísticos (variação linguística). Apesar do *a'uwẽ mreme* (língua Xavante) contar com muitos estudos realizados por pesquisadores não indígenas, há ainda muito trabalho a ser feito, principalmente, pesquisas em semântica e pragmática em que o significado das palavras pode mudar conforme o contexto de uso da língua no dia a dia ou em práticas culturais específicas (cantos e rituais). Para este trabalho, é importante enfatizar que os professores indígenas em atuação na escola sejam também pesquisadores, assim como aqueles que estão em formação nos cursos de Licenciatura Intercultural, com a finalidade de ampliar o conhecimento científico sobre a língua e, assim, modernizar o seu ensino ao longo da educação básica.

5.5 *Romhuridzé* - Campos de atuação

Além das práticas de linguagem apresentadas nas seções anteriores, a BNCC (2018, p. 80) introduz a categoria “campos de atuação”, que são entendidos como situações da vida social em que essas práticas se realizam. Trata-se de contextualizar o conhecimento escolar, permitindo que o estudante relacione o que é ensinado e aprendido com os usos que os falantes fazem da língua nas diversas situações de comunicação.

Dentro dessa abordagem, são considerados cinco campos de atuação que correspondem em sua maioria tanto para os anos iniciais quanto os anos finais. A diferença é que o Campo da vida cotidiana faz parte somente dos anos iniciais, enquanto o Campo da vida pública subdivide-se em Campo jornalístico/midiático nos anos finais. Para ambas as etapas, propõe-se o Campo artístico-literário e o Campo das práticas de estudo e pesquisa. O Quadro 10 mostra a distribuição desses campos nas etapas do ensino fundamental.

Quadro 10. Campos de atuação das práticas de linguagem no ensino fundamental

ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico/midiático
	Campo da vida pública

Fonte: BNCC (2018, p. 80)

A proposta de um currículo escolar para o ensino de *a'uwẽ mreme* (língua Xavante) nos anos finais do ensino fundamental a partir de campos de atuação, semelhante ao de língua portuguesa na BNCC (2018), propicia a integração de outros componentes na área de linguagens, por exemplo, a complexidade gradativa de textos, que vai daqueles mais comuns e usados no cotidiano oralmente até textos escritos mais elaborados, e também a orientação e seleção de gêneros textuais que demandam práticas de produção e leitura específicas, de acordo com cada campo de atuação. É importante ressaltar que as fronteiras entre os gêneros textuais e os campos de atuação em que eles circulam não são precisas e, em alguns casos, podem se intercambiar. Assim, conforme a BNCC (2018):

É preciso considerar, então, que os campos se interseccionam de diferentes maneiras. Mas o mais importante a se ter em conta é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso (Brasil 2018, p. 81).

Do ponto de vista didático, a divisão dos campos de atuação no ensino de *a'uwẽ mreme* (língua Xavante), igualmente ao que é proposto para o ensino de língua

portuguesa, possibilita “[...] a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (Brasil 2018, p. 81), apesar de que alguns gêneros textuais, principalmente escritos, sejam de uso restrito e foram introduzidos a partir do contato. Nesse sentido, esta proposta de currículo enfatiza a importância de explorar a diversidade de gêneros textuais, tanto aqueles próprios do povo *A’uwẽ uptabi* (Xavante) quanto aqueles que passaram a fazer parte do cotidiano das aldeias depois do contato para mediar as relações com os *waradzu* (não indígena) e outros povos indígenas.

A compreensão da organização, dos contextos sociais e dos usos que os falantes de *a’uwẽ mreme* (língua Xavante) fazem de diversos gêneros textuais (orais e escritos) é fundamental para expandir e aprofundar o conhecimento sobre nossa língua e, ao mesmo tempo, as diferenças em relação ao português. Outra contribuição ao ensino da língua materna a partir dos campos de atuação é a estreita relação entre as práticas de linguagem (oralidade, escrita, leitura e análise linguística) com as práticas sociais e culturais em que elas se realizam, por mobilizar o emprego de palavras, frases, expressões linguísticas e recursos estilísticos próprios de cada um deles. Assim, vimos, até aqui, que as orientações curriculares trazidas pela BNCC (2018) podem ser aplicadas ao ensino de *a’uwẽ mreme* (língua Xavante) na TI São Marcos, adaptando-as para o contexto de ensino bilíngue e observando as especificidades linguísticas e culturais do povo *A’uwẽ uptabi* (Xavante).

A próxima seção apresenta a proposta de currículo para o ensino de *a’uwẽ mreme* (língua Xavante) nos anos finais do ensino fundamental, articulando as práticas de linguagem e campos de atuação, conforme a BNCC (2018). Nessa proposta, priorizamos não só os usos mais comuns de gêneros textuais, que circulam na aldeia, mas também aprofundar e introduzir novos gêneros, com o objetivo de tornar o ensino de nossa língua materna mais dinâmico e atualizado perante as novas formas de comunicação e demandas educacionais.

5.6 *Rótsa’rata wabdzuri romnhuridzéb da a’uwẽ mreme na hã* - Proposta curricular para o ensino de *a’uwẽ mreme* (língua Xavante)

Apresentamos, nesta seção, uma proposta curricular para o ensino de *a’uwẽ mreme* (língua Xavante) nos anos finais do ensino fundamental. Essa proposta baseou-se nas orientações curriculares do RCNEI (1998) e da BNCC (2018), adaptando-as à

realidade sociolinguística da TI São Marcos. Agrupamos os anos escolares de dois em dois, isto é, 6º/7º anos e 8º/9º anos, ao considerarmos a progressão gradativa dos objetos de conhecimento e habilidades a ser trabalhadas neles de maneira integral.

Além disso, usamos a seguinte nomenclatura para identificar as habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento das práticas de linguagem específicas: **EF67LM00**, em que “EF” significa Ensino Fundamental, “67” indica 6º e 7º ano, “LM” refere-se à Língua Materna e última sequência à ordem das habilidades.

Quadro 11. Proposta curricular para o ensino de língua Xavante nos anos finais do ensino fundamental (6º e 7º ANO)

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Trata-se de abordar e contemplar textos que exprimem manifestações artísticas próprias do povo <i>A'uwẽ uptabi</i> (Xavante) por meio narrativas mitológicas, cantigas, músicas,		
Oralidade	Aprendizagem de diferentes cantigas, conforme a idade do falante	EF67LM01 – Ampliar o repertório de cantigas aprendidas com os familiares em casa
	Dramatização de situações do povo <i>A'uwẽ uptabi</i> (Xavante)	EF67LM02 – Encenar as diferentes situações e experiências vividas pelo <i>A'uwẽ uptabi</i> (Xavante)
	Narração de mitos sobre a origem do povo <i>A'uwẽ uptabi</i> (Xavante)	EF67LM03 – Contar histórias tradicionais que explicam a origem do povo <i>A'uwẽ uptabi</i> (Xavante)
Leitura	Práticas de leitura	EF67LM04 – Expandir a leitura de textos artístico-literários (contos, cantigas, mitos etc.)
	Estratégias de compreensão de texto	EF67LM05 – Reconhecer elementos linguísticos e não linguísticos que diferenciam textos artístico-literários de outros textos
	Leitura individual e coletiva	EF67LM06 – Realizar atividades de leitura individual e coletiva em sala de aula
Produção de texto	Produção de texto	EF67LM07 – Produzir textos artístico-literários próprios do povo <i>A'uwẽ uptabi</i> (Xavante)
	Organização do texto	EF67LM08 – Conhecer e usar diferentes maneiras de

		construir textos artístico-literários
	Relação entre textos	EF67LM09 – Relacionar os textos com práticas sociais e culturais do povo <i>A'uwẽ uptabi</i> (Xavante)
Análise linguística	Recursos estilísticos – rima, melodia, verso, sonoridade etc.	EF67LM10 – Identificar e compreender os recursos estilísticos próprios de textos artístico-literários
	Recursos orais – entonação	EF67LM11 – Compreender a importância da entonação da voz em textos artístico-literários
	Sinais de pontuação	EF67LM12 – Diferenciar o uso dos sinais de pontuação no texto artístico-literário
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Desenvolvimento de habilidades e competências que visam à formação do raciocínio lógico e pensamento crítico com base nos conhecimentos e saberes tradicionais do povo <i>A'uwẽ uptabi</i> (Xavante)		
Oralidade	Consulta direta e indireta a diferentes fontes de informação	EF67LM13 – Consultar diversas fontes de informações sobre assuntos variados
	Rodas de conversa para discussão de assuntos relevantes à vida comunitária	EF67LM14 – Questionar sobre diversos assuntos para esclarecimento de dúvidas
Leitura	Protocolos de leitura	EF67LM15 – Levantar informações a partir de fontes orais e escritas sobre temas variados
Produção de texto	Relatos de experiências individuais e coletivas	EF67LM16 – Elaborar roteiro de estudo e pesquisa
	Socialização de textos	EF67LM17 – Compartilhar e comparar textos produzidos por diferentes autores
Análise linguística	Articulação das ideias no texto	EF67LM18 – Organizar as ideias no texto numa ordem lógica
	Coerência textual	EF67LM19 – Relacionar as informações colocadas no texto com os fatos da vida real

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO – Parte-se de textos que transmitem informações de interesse coletivo ou são dirigidos às pessoas com a finalidade de convencê-las sobre o que é dito.		
Oralidade	Transmitir informações oralmente	EF67LM20 – Compreender e saber recontar histórias e notícias narradas oralmente
	Planejamento de entrevistas orais	EF67LM21 – Elaborar roteiro e definir objetivos de uma entrevista a partir do perfil do entrevistado
	Formulação de questionamentos	EF67LM22 – Questionar sobre assuntos variados para esclarecimento de dúvidas
	Descrição de fatos, objetos, lugares, pessoas etc.	EF67LM23 – Descrever situações e elementos do cotidiano (pessoas, lugares, objetos) oralmente
Leitura	Procedimentos de leitura de textos jornalístico-midiáticos	EF67LM24 – Interpretar e compreender textos jornalístico-midiáticos a partir de vários gêneros textuais
	Identificação de ideias no texto	EF67LM25 – Localizar e discutir as ideias contidas no texto
	Comparação entre diferentes ideias no texto	EF67LM26 – Relacionar as ideias no texto, observando suas semelhanças e diferenças em torno de um assunto
	Efeitos de sentido produzidos no texto	EF67LM27 – Compreender os efeitos de sentidos no texto a partir de suas finalidades
Produção de texto	Seleção de informações na produção de textos	EF67LM28 – Escolher informações relevantes na produção de textos
	Elaboração de resumos de notícias	EF67LM29 – Identificar as principais informações de notícias para elaborar resumos
	Produção de textos argumentativos	EF67LM30 – Elaborar textos argumentativos para exprimir opiniões
	Produção e organização de textos publicitários	EF67LM31 – Criar textos publicitários com foco nas

		atividades cotidianas da aldeia
Análise linguística	Classes de palavras	EF67LM32 – Compreender a estrutura interna e o funcionamento das classes de palavra em <i>a'uwẽ mreme</i> (língua Xavante)
	Acentuação gráfica	EF67LM33 – Diferenciar os usos e funções na escrita dos sinais de acentuação
	Sinais de pontuação	EF67LM34 – Empregar os sinais de pontuação na produção de textos escritos, observando as diferenças de uso entre eles
CAMPO DA VIDA PÚBLICA: Usos formais e informais da língua <i>a'uwẽ mreme</i> (língua xavante) em situações variadas dentro da comunidade, considerando o perfil do interlocutor.		
Oralidade	Expressão de respeito em relação aos familiares e às pessoas da comunidade	EF67LM35 – Expressar-se de forma respeitosa com homens e mulheres mais velhos, seja da família ou da comunidade.
	Comentários sobre acontecimentos individuais e coletivos na comunidade	EF67LM36 – Comentar fatos históricos e recentes, assim como experiências pessoais e coletivas relevantes para a comunidade
Leitura	Leitura de textos instrutivos	EF67LM37 – Ler textos instrutivos voltados para as atividades comunitárias
	Estratégias de leitura e interpretação de textos normativos	EF67LM38 – Ler e interpretar textos normativos relevantes para a vida comunitária
	Relação do texto com contexto de produção	EF67LM39 – Compreender a relação do texto com o contexto de produção, que determina sua forma e função
Produção de texto	Estruturação de textos normativos	EF67LM40 – Observar a organização de textos normativos, conforme sua finalidade
	Relação entre as palavras na construção do texto (Coesão)	EF67LM41 – Empregar conectivos (<i>damreme udzutsidzé</i>) que ligam

		frases, orações e partes maiores do texto
	Articulação das ideias no texto (Coerência)	EF67LM42 – Relacionar as ideias colocadas no texto com conhecimentos ou fatos da vida cotidiana
Análise linguística	Tipos e construção da oração em <i>a'uwẽ mreme</i> (língua xavante)	EF67LM43 – Diferenciar os tipos de oração em <i>a'uwẽ mreme</i> (língua Xavante) – declarativa, interrogativa e imperativa – e os modos que cada um é construído
	Uso de palavras e expressões linguísticas formais	EF67LM44 – Refletir sobre o uso de palavras formais por lideranças e anciões
	Formas pessoais de tratamento	EF67LM45 – Compreender e usar formas pessoais de tratamento, conforme o tipo de texto

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 12. Proposta curricular para o ensino de língua Xavante nos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º Ano)

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Este período de escolarização corresponde à mudança de classe de idade para ambos os sexos, embora somente os meninos entrem em reclusão no <i>hõ</i> (casa dos adolescentes). Nessa fase, espera-se que compreendam e saibam cantar diversas músicas tradicionais, assim como contar as narrativas mitológicas e refletir sobre a cosmologia do povo <i>A'uwẽ uptabi</i> (Xavante)		
Oralidade	Recursos vocais usados na execução de cantos e músicas	EF89LM46 – Distinguir os diferentes recursos vocais percebidos na realização de gêneros musicais masculinos e femininos
	Relação de cantos e músicas com ritos e outras práticas culturais	EF89LM47 – Refletir sobre a relação entre gêneros musicais com rituais e narrativas mitológicas
	Tipos de entonação usados na narração de textos orais	EF89LM48 – Reconhecer variações no tom da voz que diferenciam tipos de narrativas orais
Leitura	Intertextualidade	EF89LM49 – Relacionar diferentes textos que são ligados por um tema em comum

	Estratégias de leitura de textos orais e escritos	EF89LM50 – Ler e compreender textos orais e escritos artístico-literários
Produção de texto	Textualidade em gêneros narrativos e descritivos	EF89LM51 – Analisar e diferenciar elementos textuais que fazem parte de gêneros narrativos e descritivos
	Mitologia e cosmologia do povo <i>A'uwẽ uptabi</i> (Xavante)	EF89LM52 – Registrar mitos e histórias tradicionais do povo <i>A'uwẽ uptabi</i> (Xavante)
	Organização de gêneros narrativos	EF89LM53 – Criar textos narrativos baseados nos saberes e conhecimentos tradicionais do <i>A'uwẽ uptabi</i> (Xavante)
Análise linguística	Identificação de figuras de linguagem	EF89LM54 – Identificar e analisar figuras de linguagem em textos artístico-literários
	Onomatopeias e ideofones	EF89LM55 – Analisar a reprodução de sons da natureza e a representação de ideias por meio de sons específicos
	Elementos não-verbais: gestos, movimentos e pinturas corporais	EF89LM56 – Observar o uso de elementos não verbais em danças e pinturas corporais
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Este campo destina-se à exposição, discussão e socialização de estudos e pesquisas realizadas na escola e na comunidade a partir dos saberes e conhecimentos tradicionais do povo <i>A'uwẽ uptabi</i> (Xavante). Trata-se de estudos e pesquisas orientadas para os diversos aspectos da vida social como atividades culturais (cantos, músicas, danças, mitos, rituais etc.) e econômicas (agricultura, caçadas, artesanato, pescarias etc.), assim como práticas sustentáveis de cuidado e preservação do meio ambiente.		
Oralidade	Planejamento de apresentações orais	EF89LM57 – Planejar apresentações orais (saudação, introdução, exposição, conclusão e agradecimentos)
	Apresentação oral de estudos e pesquisas realizadas na escola e na comunidade	EF89LM58 – Divulgar oralmente resultados de estudos e pesquisas desenvolvidos sobre temas variados na escola e na comunidade

	Apreciação de temas relacionados com a vida comunitária	EF89LM59 – Discutir temas de interesse comunitário com base em informações técnicas e científicas
Leitura	Protocolos de pesquisa oral e bibliográfica	EF89LM60 – Definir roteiro de pesquisa oral e escrita (tema, objetivo, fontes de consulta e síntese)
	Consulta e análise de textos orais e escritos de valor histórico e documental	EF89LM61 – Pesquisar textos orais e escritos referentes ao povo <i>A'uwẽ uptabi</i> (Xavante) sobre temas diversos a partir de seu contato com a sociedade não-indígena
Produção de texto	Produção de relatórios e resumos	EF89LM62 – Produzir relatórios e resumos a partir de temas pesquisados em diferentes fontes de informação
	Elaboração de textos de divulgação científica	EF89LM63 – Produzir textos de divulgação científica e divulgá-los em suportes orais e escritos na escola e comunidade
Análise linguística	Organização e composição de parágrafos	EF89LM64 – Ordenar e articular orações para a composição de parágrafos
	Compreensão e uso de palavras técnicas	EF89LM65 – Entender e empregar palavras técnicas na produção de textos científicos, considerando os temas que são discutidos e áreas do conhecimento com as quais se relacionam
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO: Este campo volta-se para o estudo e compreensão de gêneros textuais que expõem, divulgam e circulam informações de interesse comunitário, considerando a distribuição geográfica do povo <i>A'uwẽ uptabi</i> (Xavante), bem como exprimem a opinião ou a defesa do ponto de vista do autor do texto sobre assuntos específicos.		
Oralidade	Exposição de opiniões sobre diversos assuntos	EF89LM66 – Emitir opiniões sobre assuntos variados com base em experiências, vivências e valores sociais e culturais
	Identificação da opinião de outro(s) autor(es)	EF89LM67 – Reconhecer e respeitar as opiniões de

		outros que divergem das opiniões do autor
	Resposta a diferentes opiniões sobre assuntos que dizem respeito à vida comunitária	EF89LM68 – Elaborar e dirigir respostas em discussões sobre assuntos de interesse comunitário
Leitura	Diferenciação entre fatos e opiniões	EF89LM69 – Distinguir fatos e opiniões, observando a circulação de discursos de ódio e notícias falsas
	Identificação de argumentos no texto	EF89LM70 – Identificar argumentos no texto e analisar as ideias que eles transmitem, considerando sua relevância para a construção do texto como um todo
Produção de texto	Produção e organização de textos informativos	EF89LM71 – Produzir e editar textos informativos a partir de fatos e experiências vivenciadas na comunidade
	Seleção de ideias e planejamento de notícias e informes	EF89LM72 – Avaliar e selecionar informações para a produção de textos de interesse público
	Divulgação de textos informativos	EF89LM73 – Difundir textos informativos produzidos dentro e entre as comunidades
Análise linguística	Variação estilística	EF89LM74 – Identificar e compreender usos diferentes da língua, conforme a formalidade do contexto social
	Discurso direto, indireto e indireto livre	EF89LM75 – Distinguir e analisar as estratégias linguísticas para exprimir tipos de discurso
	Empréstimos linguísticos	EF89LM76 – Analisar as palavras que foram introduzidas em <i>a'uwẽ mreme</i> (língua xavante) a partir do contato com a sociedade <i>waradzu</i> (não-indígena)
CAMPO DA VIDA PÚBLICA: Usos formais e informais da língua <i>a'uwẽ mreme</i> (língua Xavante) em situações variadas dentro da comunidade, considerando o perfil do interlocutor.		

Oralidade	Cumprimentos e saudações formais	EF89LM77 – Conhecer e empregar diferentes cumprimentos e saudações formais
	Discussão e argumentação oral	EF89LM78 – Discutir e argumentar temas referentes à vida pública com base em evidências concretas
	Debate e defesa de ideias	EF89LM79 – Expor e defender ideias a partir de debates reais ou simulados
Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura de textos legais	EF89LM80 – Utilizar procedimentos específicos de leitura para interpretação e compreensão de textos legais
	Documentos legais sobre direitos dos povos indígenas	EF89LM81 – Ler e compreender textos legais que normatizam os direitos assegurados dos povos indígenas na legislação brasileira
	Contexto de produção e efeitos de sentido	EF89LM82 – Relacionar textos legais com o contexto de produção, com a finalidade de entender os efeitos de sentidos que exprimem
Produção de texto	Organização de textos legais	EF89LM83 – Analisar e compreender a constituição e organização de textos legais de áreas variadas da vida pública, como educação, saúde, território, direitos humanos etc.
	Planejamento de textos reivindicatórios	EF89LM84 – Planejar textos reivindicatórios a partir do levantamento de demandas das comunidades indígenas
	Produção de textos reivindicatórios	EF89LM85 – Produzir textos reivindicatórios, observando sua organização textual de acordo com o propósito comunicativo

Análise linguística	Significação das palavras, frases e expressões linguísticas	EF89LM86 – Refletir e compreender os significados de palavras, frases e expressões em contextos de uso específicos
	Conjugação e comportamentos dos verbos na oração	EF89LM87 – Observar as modificações de radicais verbais em <i>a'uwẽ mreme</i> (língua Xavante) conforme fatores morfossintáticos específicos
	Pronomes pessoais	EF89LM88 – Analisar as formas e funções sintáticas dos pronomes pessoais em <i>a'uwẽ mreme</i> (língua Xavante)
	Orações coordenadas e subordinadas	EF89LM89 – Examinar e compreender a organização sintática de orações coordenadas e subordinadas em <i>a'uwẽ mreme</i> (língua Xavante)

Fonte: Elaborado pelo autor

A língua materna exerce papel fundamental na vida do povo *A'uwẽ uptabi*, mantendo viva a identidade étnica e cultural, por meio do qual nossos antepassados construíram, modificaram e transmitiram suas culturas de geração a geração. O *a'uwẽ mreme* é utilizada pelos professores para introduzir conceitos e explicar temáticas trabalhadas, de modo que possa possibilitar aos alunos melhor compreensão e a eficácia da aprendizagem. O *a'uwẽ mreme* integra o currículo escolar como língua de ensino e de instrução nos anos iniciais, possibilitando que os alunos sejam alfabetizados primeiramente em língua materna e conhecer suas características básicas.

Como forma de prosseguir com o ensino de língua materna nos anos finais do ensino fundamental, neste capítulo, apresentamos uma proposta de currículo escolar em que os objetos de conhecimentos avançam gradativamente e contemplam aspectos não só linguísticos, mas também os usos e funções sociais que a língua (oral e escrita) desempenha no dia a dia. Para a elaboração dessa proposta, baseamo-nos no RCNEI (1998) e na BNCC (2018), cujas orientações didático-pedagógicas foram adaptadas para o contexto sociolinguístico e cultural do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante) da TI São Marcos.

CAPÍTULO VI – *A’UWĒ MREME NA RÓMNHORÉ DAMARÓMNHORÉ’WA NORĨ NHIMI RÓ TSA’RATA NA HÃ: DADZADA NHARĪDZĒB NA RÓMADÖ’Ö DZARĒ/ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES A’UWĒ: ANÁLISE DE ENTREVISTAS*

Neste capítulo, analisamos as entrevistas realizadas com quatro professores de língua materna na Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi, com a finalidade de compreender suas concepções sobre a nossa língua materna, o *a’uwĕ mreme* (língua Xavante) e seu ensino em sala de aula, considerando suas metodologias, avaliação, expectativas para o seu fortalecimento e dificuldades de ensiná-la em sala de aula. A partir dessas entrevistas, destacamos e discutimos diversas questões que caracterizam a educação escolar indígena, em linhas gerais, no Brasil, e mais especificamente a educação escolar na TI São Marcos.

O capítulo apresenta um perfil geral dos professores de língua materna em termos de: (i) formação acadêmica, (ii) ciclo de atuação, e (iii) regime de trabalho e, em seguida, as entrevistas são analisadas com base nas respostas que eles elaboraram para as perguntas. Essa análise é essencial para levantar não só o que os professores pensam sobre o ensino de nossa língua materna, mas também direcionar as ações pedagógicas para a sua melhoria diante dos novos desafios que são colocados à educação escolar indígena.

6.1 Perfil dos professores *A’uwĕ uptabi* (Xavante)

A Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi conta com uma equipe de 7 professores de *a’uwĕ mreme* (língua Xavante) na sede, que está localizada na aldeia São Marcos, sendo que 5 lecionam nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e 2 que atuam nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nas 8 salas anexas atendidas pela escola,⁴⁵ há 8 professores dedicados ao ensino da língua materna em regime multiciclado, além de 3 professores que atuam no Ensino Médio. As 6 salas anexas funcionam em espaços improvisados, construídos com estrutura de madeira e cobertos com telhas de eternit, apresentando condições precárias. Outras 2 salas anexas operam

⁴⁵ As salas anexas da Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi estão distribuídas nas seguintes aldeias: João Paulo II, São Lucas, Imaculada Conceição, Vila Maria, Cristo Rei, São Braz, Nossa Senhora Auxiliadora e Nossa Senhora das Dores.

um espaço construído e mantido pela prefeitura municipal de Barra do Garças. Nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, as turmas funcionam em regime multiciclado; no Ensino Médio, seguem o regime seriado. Nas salas anexas, há 3 professores com graduação completa em Licenciatura Intercultural Indígena e 1 com formação em Filosofia. Nas demais turmas, ainda há professores que não ingressaram na graduação. Apresentamos na figura 7 uma das 8 salas anexas atendidas pela Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi.

Figura 8. Sala Anexa João Paulo II



Fonte: Daniel Tsi'õmowẽ Tserewamri'wa (2025)

A distribuição dos docentes na sede ocorre da seguinte maneira: há 1 professor de língua materna em cada ciclo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto os finais e o Ensino Médio são atendidos somente 2 por professores. As aulas têm a duração de 50 minutos, conforme a determinação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

Em relação à formação acadêmica, a maioria dos professores são formados em Licenciatura em Educação Intercultural, oferecida pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e Universidade Federal de Goiás (UFG), outros possuem Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia (UNIVAR), UniCathedral e Universidade Católica Dom Bosco (UCBD). Contudo, uma parcela considerável de professores (7 no total) ainda não ingressou no ensino superior e atualmente possuem apenas formação em Magistério Intercultural e Ensino Médio. Esse fato demonstra a necessidade de ampliar as políticas educacionais direcionadas para a formação inicial de professores indígenas, em que as iniciativas em andamento não

atendem toda a demanda como é o caso dos professores *a'uwẽ*.⁴⁶ A formação continuada é importante para capacitar e atualizar os professores Xavante em todas as áreas do conhecimento, aprimorando a prática pedagógica, a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos. Ao promover essa formação, os professores ficam mais preparados para desenvolver atividades pedagógicas alinhadas às demandas de seus alunos.

Em 2023, a Universidade Federal de Mato Grosso do Araguaia, em Barra do Garças, elaborou um projeto voltado aos professores Xavante para concorrer ao edital 'Parfor' programa destinado à capacitação de professores em serviço que ainda não possuem formação. Apesar de ter obtido maior pontuação, a proposta não foi selecionada sob a justificativa de que a universidade não ofertava educação intercultural. Mais recentemente, a instituição reelaborou o projeto para ofertar um curso regular aos professores Xavante, que já foi submetido ao MEC e aguarda resposta. O Quadro 13 apresenta a distribuição dos professores *a'uwẽ* na Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi.⁴⁷

Quadro 13. Professores de *a'uwẽ mreme* (língua Xavante) na Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi

PROFESSOR	IDADE	FORMAÇÃO	CICLO DE ATUAÇÃO	REGIME DE TRABALHO
Nilson <i>Tserewatsa</i> <i>Tsa'emo'wa</i>	51	Licenciatura Plena em Pedagogia	Anos iniciais	Contratado
Túlio <i>Tsirõwe</i> <i>Waraiwe</i>	28	Licenciatura Plena em Pedagogia	Anos iniciais	Contratado
Laerte <i>'Rupré</i> <i>Tsimbarana'õ</i>	42	Licenciatura Plena em Pedagogia	Anos iniciais	Contratado

⁴⁶ Em 2023, foi lançado o Edital Parfor Equidade que “[...] visa formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos.” (Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-equidade>). A Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA), submeteu uma proposta de Licenciatura Intercultural Indígena para atender à formação de professores *a'uwẽ*, mas que não foi selecionada. Além dessa iniciativa do Ministério da Educação (MEC), existe o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) desde 2008, em que 26 instituições de ensino superior estão envolvidas nas formações, sendo 15 federais e 11 estaduais.

⁴⁷ A distribuição dos professores *a'uwẽ* indicada no Quadro 11 é baseada no ano de 2023 quando as entrevistas foram realizadas.

Guadalupe <i>Pewatsi'õ Urebete</i>	31	Licenciatura Plena em Pedagogia	Anos iniciais	Contratado
Inácio <i>Ai'rero Buprewé</i>	55	Licenciatura Plena em Pedagogia	Anos iniciais	Efetivo
José <i>Uratsé</i>	47	Licenciatura em Educação Intercultural	Anos finais e Ensino Médio	Contratado
Ricardo <i>Aptsi're Ni'wairero</i>	71	Licenciatura em Educação Intercultural	Anos finais	Contratado
Laureano <i>Pari'õwa Tsirobo</i>	50	Magistério Intercultural	Anos finais	Contratado
Feliciano <i>Wa'amei'wa Tserenhe'õmo</i>	52	Ciências Sociais	Multiciclado e Ensino Médio	Contratado
Humberto <i>Tsere'ubuté Tsi'õmowẽ</i>	38	Magistério Intercultural	Multiciclado	Contratado
Valério <i>Tsorodzadadze Umnatitse</i>	51	Licenciatura em Educação Intercultural	Multiciclado	Contratado
Maria Consuelo <i>Retsiwaro Wadzatse</i>	45	Licenciatura em Educação Intercultural	Multiciclado	Contratado
Josefina <i>Ro'owapa Wa'utomo'a'e</i>	53	Magistério Intercultural	Multiciclado	Contratado
Nivaldo <i>Wahõiwere' Rãirãté</i>	48	Ciências Sociais	Ensino Médio	Contratado
Serafim <i>Parine'edi Tsirobo</i>	44	Magistério Intercultural	Multiciclado	Contratado
Dimas <i>Tseredzatsu Ai'reró</i>	44	Magistério Intercultural	Multiciclado	Contratado
Zaqueu <i>Tseredzawe Tsoro'rada</i>	33	Magistério Intercultural	Multiciclado	Contratado
Clésio <i>'Ru'ratsiwe Tsowa'õ</i>	43	Magistério Intercultural	Ensino Médio	Contratado
Cecilio <i>Wató Abhõ'õdi</i>	47	Ensino Médio	Multiciclado	Contratado

Fonte: Elaborado pelo autor

As entrevistas foram semiestruturadas e realizadas com os professores *a'uwẽ* Feliciano *Wa'amei'wa Tserenhe'õmo*, Ricardo *Aptsi're Ni'wairero*, Laureano *Pari'õwa Tsirobo* e José *Uratsé*. O propósito dessas entrevistas foi compreender como os professores selecionam os conteúdos a ser ensinados em sala de aula, na ausência de um currículo escolar, assim como as metodologias adotadas por eles, avaliação da aprendizagem e relevância do ensino de língua materna na escola. Elaboramos 5 perguntas e elas foram respondidas de forma espontânea, inicialmente na língua materna e, em seguida, traduzidas para o português. Apenas uma entrevista do saudoso professor Ricardo (*in memoriam*) foi gravada.

A primeira pergunta foi ***E niha ahã te i'awaibuimo i'rã rómnhuri da hã a'uwẽ mreme na romnhorédzéb'remhã?*** (Como você escolhe o tema sobre a língua Xavante que é ensinado em sala de aula?). O professor Feliciano deu a seguinte resposta:

Rowatsu'u'rã hã, tahã romnhoré 'wa norĩ ma tãma ãmadõ'õ waihu'u petse dzarina. Itsitsanho: uti – itsihõtõ na duré ãpótõ na.

O tema da aula é escolhido e desenvolvido de acordo com a realidade e a perspectiva dos alunos, partindo do que já conhecem. Por exemplo, podemos trabalhar a descrição e a ilustração do sapo.

Nesta resposta, percebemos que o professor Feliciano procura contextualizar o tema da aula a partir das vivências e experiências do aluno, de modo a facilitar sua compreensão do que vai ser estudado. Já o professor Ricardo adota uma abordagem em que compara as diferenças e semelhanças sintáticas e morfológicas da língua Xavante com o português, conforme podemos ver na sua resposta abaixo.

Wahã tô wa a'õ ãtsĩma te awaimrami rótsa'rata na hã i'manharĩ da hã a'uwẽ mreme na iwaimrami da hã. A'uwẽ mreme hã tô, ibõ itsimi dza'retse õ wamhã tedza waradzu te'u hã aiwa'rutu. Taha wa a'õ atéma marĩ hã te ãtsĩma adza'rawẽ. ã i'ratsutu hawi damreme ibõ hã wate mono hã da'rãtsutu u'õ, niwa imorĩ 'rada tsab'õdi damreme na'rata dzé hã. Ina'rata dzé hã tô dawa'rãmi waradzu te wa'rãmi wate ãma 're na'rata dza'ra. ãhã ta ãnetsi wa aima waihu'u.

Antes de planejar minhas aulas, reflito sobre os temas que serão trabalhados na língua Xavante. Percebo que, se os alunos enfrentam dificuldades de aprendizado na própria língua, isso pode impactar seu desempenho em português. Portanto, planejo minhas aulas com muita calma. É importante ressaltar que as palavras corretas em Xavante costumam aparecer na última posição, ao contrário do que acontece em português, onde elas geralmente vêm em primeiro lugar. A formação das palavras em Xavante é, de fato, diferente da forma como fazemos em português,

começando pelo contrário. Dessa forma, estou compartilhando essa perspectiva com você.

O professor Laureano respondeu à pergunta diretamente em português, dizendo que “*Escolho o tema de forma parcial ambos da realidade cultural e dos saberes indígenas.*” Nesse sentido, ele não explicou quais critérios adota para escolher os temas de sua aula, por exemplo, categoria e classe de idade, sexo etc. dos alunos, já que na sociedade Xavante há saberes tradicionais que são exclusivos de homens e mulheres, em que o acesso a eles depende da idade do indivíduo e do seu desenvolvimento social.

O professor José *Uratsé*, por sua vez, destaca que procura alinhar os objetos de conhecimento com o nível de aprendizagem do aluno, de acordo com o grau de desenvolvimento de seu raciocínio lógico. Esse procedimento se alinha com a própria perspectiva de transmissão do conhecimento do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante) que ocorre de forma cíclica e não linear, em que se retorna ao que já foi ensinado para relacionar com novos conhecimentos.

Romhuri da ã'rã te ãtsíma i'api tsutu mono hã, ai'uté madõ'õ dzari na duré ãtsimi rotsa'rata bõ. ãne, wa ai'uté ma te romhuri, duré tãma ãtsitsanho dza'ra ãtsihõtõ na hã, ri're wa'õtõ 'remhã.

Para minhas aulas, costumo selecionar temas que se baseiam na realidade das crianças e que se alinham ao seu nível de aprendizagem, respeitando seu raciocínio lógico. Assim, trabalho para as crianças, dando exemplo como se escreve determinadas palavras.

A pergunta seguinte foi: ***E niha ahã te irómnhuri mo a'uwẽ mreme na romnhorédzẽ'remhã duré e ma norĩ romnhuridzẽb na te irómnhuri mo?*** (Como você ensina a língua Xavante em sala de aula e quais recursos didáticos você utiliza?).

Para esta pergunta, o professor Feliciano respondeu que “*ã'uwaibaba na tsihõtõ da duré ãtsórẽ da hã damreme ãtsihõtõ na hã duré ãtsórẽ na, 'rina'rata waipóna, ãhõiwaróbõ na* (Ensino a escrita correta das palavras, o emprego da ortografia e a fluência na leitura das palavras, tanto na forma escrita quanto na oral. Para isso, utilizo um quadro branco e folhas de papel chamex). Em sua resposta, há dois pontos a ser destacados. O primeiro é que há uma ênfase no ensino da escrita baseado na ortografia (“escrita correta”) e a leitura das palavras, sem mencionar se há ou não uma contextualização dessas palavras na cultura e seus significados. O segundo ponto diz respeito à limitação de recursos didáticos (“quadro branco e folhas de papel chamex”), considerando que essa é uma característica da maioria das escolas indígenas no Brasil, isto é, a falta de materiais didáticos, como

livros didáticos e obras literárias bilíngues, e paradidáticos, por exemplo, jogos educativos, mapas, atlas etc., que diversifiquem as práticas pedagógicas do professor em sala de aula.

O professor Ricardo destaca também em sua resposta o papel central da escrita, relacionando o seu ensino com a cultura do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante). Um ponto importante a ser comentado é que ele não utiliza livros em suas aulas, mas as prepara com base nos saberes que vão ser discutidos. A explicação para essa resposta é que como não há livros didáticos bilíngues ou aqueles que existem não abrangem todos os componentes curriculares, as escolas indígenas recebem das secretarias estaduais e municipais de educação livros adquiridos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e publicados somente em português, igualmente as escolas urbanas e rurais. Por se tratar de livros que não refletem as práticas socioculturais do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante), seus conhecimentos e saberes tradicionais, eles são pouco ou nem mesmo utilizados pelos professores indígenas em sala de aula. Sobre os livros didáticos recebidos pela escola, o professor destaca que esses materiais se encontram distantes da realidade dos alunos, usam uma linguagem complexa e não apresentam conteúdos atrativos para a aprendizagem.

Té taha wahã wate 'manharĩ romnhoré 'remhã dame hã, tadza hã õne haré bododi rómnhoré 'waima hã te 'manharĩ õdi ate a'õ. Taha pariptsi ótó niha itsihödö wadza tãma 'manhãri dza'ra. Wadza ãma rówahutu a'õ marĩ hã te waihu'u dza'ra da, tsíwa'ru marĩ wate 'manharĩ dza'ra mono wa itsihötö na hã. Itsihödö hã niwamhã õwabnhere tedza õwa dza. Ta ha tõda ibö ãne, ibö wate 'manharĩ dza'ra mono. Taha wa ai'uté ma hã, romhoré'wa norĩ ma hã, taha wa atema. Wa hã tsa'ëtê 're ïwara õdi dza, maredi, bödö te uprótsi hõ duré rómnhuri te uprótsi hõ, maredi. Atéma wate ãma rómnhuri rowẽ tsina. Niwamhã rótsa'rata dzari na marĩ wate hã ihöimana dza'ra mono dzari na hã livro te upí õdi dza. Maredi tahã. Õ hawi rótsa'rata 'manharĩ niwamhã ãhã ta ãne wadza watsu'u. E hã itsihötöré hã aibö te aiba're dudzö. Maredi tsihötö õdi, õne haré ma ni'wa hã 'manha, wẽdi. ãne damreme ibö wamhã waparidzeti.

*Talvez eu tenha feito isso em sala de aula junto com os colegas, mas não deixava claro o caminho que os alunos deveriam seguir. Em seguida, transcrevia textos para eles. Eu explico tudo para que compreendam melhor, pois realizamos diversas atividades focadas na escrita. No entanto, a escrita nem sempre assume a forma correta; para evitar confusões, precisamos trabalhar com atenção. Por isso, lecionamos com calma, tanto para as crianças quanto para nossos alunos. Não costumo apressar as aulas apenas para terminar rapidamente meu trabalho. Faço isso com calma e alegria, respeitando o tempo e o ritmo de aprendizagem dos alunos, a cultura e o conhecimento do povo *A'uwẽ uptabi*. Não utilizo livros como base, mas sim, elaboro minhas aulas a partir dos saberes que merecem ser*

discutidos. Será que existe algum registro sobre a caça cultural dos homens? Sabemos que não há esse registro formal, mas é possível que alguém tenha escrito um texto sobre isso. Assim, é sempre bom ouvir as falas das pessoas, desde que estejam corretas.

O professor Laureano respondeu que “*Os recursos didáticos utilizados por mim é base do livro produzido pelos alguns professores xavante como o livro de iniciação a leitura e da gramática feito isso como edição experimental.*” As obras mencionadas aqui referem-se a produções didáticas bilíngues elaboradas por professores indígenas e missionários salesianos, como o Pe. Georg Lachnitt e as Filhas de Maria Auxiliadora, no início da década de 80.⁴⁸ No entanto, devido a grande procura por professores, a quantidade de exemplares dessas obras é insuficiente para atender todas as escolas da TI São Marcos.

A resposta do professor José Uratsé mais uma vez enfatiza o ensino da escrita e da leitura, com foco na grafia elaborada pelos missionários católicos (salesianos). Um ponto em comum com os demais professores entrevistados é que não há menção a produção de textos, mas somente a “escrita correta” das palavras.

Wamreme na ãtsitsanho mono hã, ãmorĩ’rada ãtsihõtö waihu, ãtsöré, ãnorĩ hã, ãmorĩ’rata uptabi wama hã. Te ãma ãromhuri mono hã, ãhõ’a te wama ãtébré dza’ra ãtsihödö hã, taha parimhã, ãnhimi rowaihu’u hawi wa te ãma waptó mono ãtsitsanho na hã.

Tomando como exemplo a língua Xavante, o aprendizado da escrita e da leitura são fundamentais para nós. Para isso, utilizo as grafias desenvolvidas pelos missionários católicos e, em seguida, complemento as aulas com minhas experiências educativas e exemplos práticos.

Esta percepção pode estar relacionada com a reprodução de experiências escolares que os professores indígenas tiveram em sua infância e adolescência, quando foram alfabetizados por missionários salesianos e monitores indígenas. Desse modo, a preocupação é mais sobre a forma de escrever as palavras do que produzir textos e ampliar os usos sociais da escrita entre os falantes nas comunidades. Isto se reflete também nas dificuldades que muitos alunos indígenas têm de produzir textos em língua materna e em português.

⁴⁸ Trata-se do livro *O Meu Mundo – Wahöïmanadzé*, que reúne 50 histórias bilíngues e conta com uma edição atualizada, que foi feita pelos professores indígenas no curso de Magistério na aldeia São Marcos, em 2003.

A terceira pergunta direcionada aos professores entrevistados foi: *E niha ahã te tãma i'arópibui mo dapibudzé rówaihu rómnhoré'wa norĩ te na hã a'uwẽ mreme na hã?* (Como você avalia a aprendizagem dos alunos sobre a língua Xavante?)

O professor Feliciano respondeu que “*Romhoré'wa norĩ ma pibui petsedi itsõré hã, tô duré dzahadu tsihõtõ ãna ihõimana dza'ra mono na wamhã, dza ótó rowatsu'u õhã ui'ére da hã* (Os alunos leem com fluência, dominam textos que ainda não foram trabalhados em sala de aula e conseguem elaborar suas próprias produções textuais na língua materna). A leitura com fluência, domínio de textos e produção textual podem ser considerados como critérios para avaliar a aprendizagem de *a'uwẽ mreme* (língua Xavante). Contudo, não são mencionados quais tipos ou gêneros textuais são trabalhados em sala de aula, já que diferentes gêneros textuais exigem procedimentos de leitura e estratégias de produção específicos. Por essa razão, há a necessidade de ampliar e diversificar o trabalho com textos de gêneros textuais variados em sala de aula, conforme as sugestões indicadas na proposta curricular apresentada no Capítulo V.

A avaliação da aprendizagem, na perspectiva do professor Ricardo, é baseada numa sequência de tarefas a ser cumpridas pelos alunos, tendo como foco “aprender a escrita correta.”

Tô te i'manharĩ mono dzé hã ãne: - wadza a'õ tô itsihödõ 'manhã, taha parimhã wadza ãma tama rówatsu'u dza'ra, taha parimhã, tedza ótó hã damreme uwaimrami dzo hã tedza ótó tsí'uihõ na. Õ norĩ hã tsí'uihõ na rómnhuri dza'ra ti'rã na hã, tedza rómhuri dza'ra ãma ibõ tsimidzutsi da hã romreme hã. ãhã ta watô ãma nharĩpa itsihõtõ na ãne, itsihödõ tô wadza 'manha, taha parimhã wadza ãma rówatsu'u. Te ãma rówatsu'u parimhã tsí'uihõna tedza ótó ãma rómhuri dza'ra te te 'manharĩ dza'ra da damreme hã ibõ na hã, te 'manharĩ dza'ra da. Tawamhã tite na wamhã ni'wa hã te tiwi wa'rutu õdi. Wahã taré imreme na tedza rótsa'rata ni'wa hã, imreme na te ãma irówatsu'u dzéb na, te ãma tama iró 'mahörõ dzéb na tedza tso rótsa'rata, taha wi dza ótó 'manharĩ dza'ra ni'wab norĩ hã.

Trabalho da seguinte maneira: primeiro, escrevo na lousa e, em seguida, explico o conteúdo para os alunos. Depois, eles têm a oportunidade de trabalhar individualmente, com o objetivo de escrever as palavras corretamente. Durante esse processo, oriento-os, permitindo que raciocinem para completar as atividades. Já mencionei que transcrevo as atividades na lousa antes de explicá-las. Após a minha explanação, os alunos se dedicam às atividades propostas, visando aprender a escrita correta. Enquanto se esforçam, eles ficam concentrados e não se distraem. Muitos alunos refletem sobre o que apresento durante as explicações e, por meio dessa reflexão, conseguem realizar as atividades com mais clareza.

A partir dessa resposta, podemos perceber que a avaliação se restringe a “aprender a escrita correta”, enquanto outras práticas de linguagem – oralidade, leitura e análise linguística – não são exploradas. Assim, para uma aprendizagem mais abrangente, é necessário que todas as práticas de linguagem se interrelacionem a partir das experiências linguísticas dos falantes na comunidade.

Já o professor Laureano pontua questões gráficas da língua, dizendo que “*A avaliação na aprendizagem dos alunos percebo que há o uso de variação de línguas. Como ts – dz, pelos alguns alunos são usados como s e z é apenas confusão do som vocálicos, porém, logo são compreensíveis.*” A “variação de línguas” à qual ele se refere diz respeito à troca das letras <ts>, <dz> para representar sons /s/ e /z/ que existem tanto em *a’uwẽ mreme* (língua xavante) quanto em português.

Para o professor José *Uratsé*, a avaliação parte da aprendizagem da leitura e da escrita, igualmente ao que os demais professores apontaram. Além disso, a assimilação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula é considerada como critério de avaliação.

Wamreme na te ã’apibui mono hã, romnhoré’wa norĩ te ãtsihõtõ waihu’u petse dzo duré te ãtsõré waihu’u petse dzo. ãne, wate apibu romnhoré’wa norĩ hã, te ãró waihu’u dza’ra mono dzõ hã.

A avaliação que realizo em língua Xavante é fundamentada no aprendizado da leitura e da escrita. Nesse processo, avalio a competência dos alunos ao observar se conseguiram assimilar os conhecimentos essenciais.

Como já dissemos acima, a supervalorização da escrita e leitura sobre as outras práticas de linguagem podem estar relacionadas com a reprodução de experiências escolares dos professores indígenas, assim como com o entendimento deles de que escrever e ler é apenas dominar a técnica de codificar e decodificar palavras ao invés de habilidades linguísticas que expandem e aperfeiçoam o conhecimento dos falantes sobre a língua ao lado de outras práticas de linguagem.

A próxima pergunta procurou saber quais as expectativas dos professores em relação a melhoria do ensino de língua materna na escola. Para isso, formulamos a seguinte pergunta: ***E marĩ aré i’manhãrĩ da hã petseda duré tsipteteda romnhoré a’uwẽ mreme na hã romnhorédzéb’remhã?*** (O que seria necessário para melhorar e fortalecer o ensino da língua Xavante na escola?)

O professor Feliciano destaca em sua resposta que é fundamental aprender e dominar a escrita e a leitura em língua materna. Ele acrescenta ainda a importância de

adequar os conteúdos as capacidades e competências dos alunos, conforme podemos ver em seu relato.

Imorĩ'rata na hã, damreme nhihõtõ waihu, itsõré dzadaihu. Ì'rãpõ na tãma tsõmri na tãma watsu'u wẽ na, ãma tãma 'rõwi wẽ na tsadaihu'u petse da.

Em primeiro lugar, é fundamental que os alunos aprendam e dominem a escrita e a leitura na língua materna. Para isso, é importante trabalhar com conteúdos adequados as suas capacidades e competências, explicando os temas de forma clara para que compreendam melhor o que está sendo ensinado.

Conforme já foi apontado em outras respostas, a escrita e a leitura são muito valorizadas nas práticas de ensino de língua materna dos professores entrevistados. Em se tratando de leitura, percebemos que seu significado restringe-se às atividades de decodificação da escrita na forma de textos, enquanto outros níveis de leitura (emocional e sensorial) discutidos por Martins (2006) não são explorados e que podem fortalecer e enriquecer as aulas de língua materna. Neste caso, é importante trabalhar com os sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato) e as emoções a partir do contexto cultural do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante), já que eles são importantes fontes de informação e conhecimentos sobre o ambiente em que a sociedade está inserida.

O professor Ricardo observa em seu comentário que o aluno deve dominar a língua materna para fortalecer o ensino. Ao ingressar na escola, os alunos já dominam a oralidade com fluência e, em seu entendimento, devem praticar atividades que possibilitem a organização de suas ideias na fala.

Rómnhoré hã tsiptete da wamhã, õhã damreme hã e waihu'u õnhere ibõ hã róbdzanhamri. Maredi. Ni'wa hã ãne, ãma tsitsanho mono wamhã timreme na, wairóbda imreme duré ibõ na te rótsa'rata mono da. ãhã rómnhoré hã taré wate itsa'ëtẽ dzara mono da hã maredi, iwaihu'u da hã ni'wa tsiimi dza'retse wamhã, ni'wa professor te wapari wẽ wamhã, tedza 'manharĩ wẽ romhuri nhihödõ hã. ãne taré imorĩ'rata na wate tãma rówatsu'u dza'ra, taha pariptsi õ hã.

Para fortalecer o ensino, é fundamental dominar a língua materna. Não é possível comunicar-se efetivamente sem essa base. Quando alguém treina sua própria língua, torna-se fluente e consegue organizar suas ideias de forma clara na fala. Não devemos avançar nos estudos de maneira aleatória; mesmo que uma pessoa seja inteligente e ouça atentamente as explicações do professor, é a prática na língua materna que permite desenvolver um bom texto. Por isso, inicio minhas aulas contando uma história, para em seguida apresentar as atividades propostas.

Em sua resposta, o professor Ricardo destaca o avanço gradativo de conteúdos mais complexos que permitam o aluno desenvolver suas habilidades em língua materna, de modo que ele não seja aleatório. Esse procedimento evita repetir conteúdos já trabalhados em anos anteriores e introduz novos conteúdos que exigem conhecimentos mais aprofundados e específicos sobre a língua.

Segundo o professor Laureano, “*Para fortalecer o ensino na língua, temos que produzir alguns livros didáticos da leturação [letramento], produzir pequenos textos, livro de alfabetização.*” Como já foi comentado, essa é uma demanda antiga da educação escolar indígena, de modo geral, que dificulta colocar em prática o que está disposto na legislação educacional, por exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Apesar de existir algumas iniciativas para preencher essa lacuna, como a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), conforme discutido no Capítulo III, elas ainda são insuficientes para atender toda a demanda, considerando os diversos contextos sociolinguísticos das línguas faladas pelos povos originários no Brasil.

O professor José Uratsé, por sua vez, comenta sobre a necessidade de padronizar a escrita para fortalecer o ensino da língua materna.

Îwê hã, wamreme na datsitsanho tsiptete da, petse da wamreme nhihötö tébré hōimana da. Taha waptsi, tedza tiwapu wama wate âma romhuri dza'ra mono da wamreme nhihötö tébré na.

Bem, é fundamental apresentarmos exemplos na língua materna para fortalecer o ensino e padronizar a escrita. Dessa maneira, o trabalho com a escrita torna-se mais fácil e uniforme.

Esta resposta retrata uma situação bastante comum em comunidades indígenas com recente tradição escrita e poucas práticas sociais de uso da escrita em língua indígena, em que há diversas formas de escrever uma mesma palavra. No caso do *a'uwẽ mreme* (língua Xavante), de acordo com o que vimos no Capítulo V, existem duas grafias usadas em terras indígenas diferentes. Neste contexto, podemos ainda considerar a situação de haver diferenças dentro de uma mesma terra indígena, como é o caso da TI *Parabubure*, onde coexistem a grafia elaborada pelos Salesianos e pelos missionários do SIL. Assim, a padronização da escrita é mais uma decisão política entre os falantes que vivem nas nove terras indígenas, sem influências e pressões externas, do que linguística propriamente dita, com a finalidade de fortalecer as políticas educacionais no âmbito do Território Etnoeducacional *A'uwẽ uptabi* (Xavante).

A quinta pergunta procurou levantar as dificuldades que os professores indígenas de língua materna têm quanto ao seu ensino e dirigido o seguinte questionamento a eles: ***E ma norĩ hã ipire te aima tihõiba dama rówaihu'u da hã a'uwẽ mreme na romnhorédzéb'remhã?*** (Quais as principais dificuldades que você tem para ensinar a língua Xavante em sala de aula?)

O professor Feliciano aponta a importância do planejamento como estratégia para reduzir as dificuldades em sala de aula, devendo ser ajustado nas situações em que os conteúdos não estão nos materiais didáticos.

Ībõ da hã uptsâtã wẽ tsirõmo na, ĩtepãiwatsitsina dzahadu hõimana õwamhã. Āhã da hã ni 'wab norĩ hã ĩ'manhãrĩ tsiró, tadza hã ĩtsihödö duré ĩtsöré dzahadu pibui prãti rómnhoré'wa norĩ ma hã.

Para alcançar o êxito, é necessário um planejamento bem elaborado, que deve ser ajustado caso não esteja contemplado no material didático.

Já o professor Ricardo enfatiza a importância de basear o ensino de determinados temas a partir das experiências e realidade vivenciada e que fazem parte do acervo de conhecimentos e saberes tradicionais do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante). A estratégia de relacionar os conteúdos com exemplos concretos pode ser entendida como uma maneira de reduzir as dificuldades dos alunos com respeito ao ensino da língua materna.

Hã õne tõ da hã rótsa'rada hã wawi tsíwa'ru tõ dza'ra mono da duré wadza iwana wate ãma watsitsanho dza'ra wa'rã'remhã rótsa'rata na. Tawamhã ibõre wadza ai'uté ma hã, rómnhoré'wai ma hã wate ãma tãma 'manharĩ dza'ra niwamhã, niwamhã wahã wamhã wadza ãma rówahutu tãma ibõ na. E marĩ wa ĩ'rãĩ'remhã wa a'õ ĩtsíma tsa'rata ãne, atéma waptub na hã maredi. Waptub na hã tsiminĩ petsedi niwamhã danhiti bõdõdi na tedza mo. Āhã ta ãne ĩte hã. Ró'wanhi'riti tõda wahã wadza ĩtsi waihu'u, wahã a'uwẽ mreme hã imreme nhihödö hã ĩma waihu'u õdi. Dame tso ĩtsíwatsutu õdi te waihu'u da hã, tadza hã tahã, hã, danhimi dza'retse dzari na marĩ hã date waihu'u dza'ra. Te ãma dahõimana dza'ra ĩbõ ĩtsihõtõ da hã, ĩbõ i'manharĩ da hã damreme ibõ na hõimana da hã. Āne te marĩ hã datsíma da te're tsa'ra wẽ. Āhã niha te rówa're tõda dahõiba'remhã, wahã marĩ te ĩwaihu'u õ tedza rówa're ĩhõiba'remhã. Āne tõda wadza ãma 're wahõimana dza'ra wate na, a'uwẽ te na, a'uwẽ mreme na, wamreme nherẽ ĩtsiti wate marĩ hã upana wa te're i'manharĩ dza'ra mono hã ibõĩ õdi, wate hã wamreme ibõ na marĩ wate ĩtsihõtõ dza'ra mono da hã.

Quais as principais dificuldades que você tem para ensinar a língua Xavante em sala de aula?

Para não complicar nosso raciocínio sobre determinados temas, é importante dar exemplos baseados nas experiências que acumulamos. Dessa forma, podemos

ensinar efetivamente crianças e alunos. No meu caso, busco explicar de maneira clara, sempre a partir da realidade vivenciada. Costumo refletir sobre minhas aulas, procurando conduzi-las com calma, e não com pressa, pois sei que, se houver correria, os alunos têm dificuldade em absorver o conhecimento e se afastam do caminho da aprendizagem. Em relação à língua Xavante, informo à gestão escolar que não conheço a grafia do nosso idioma. Embora não tenha me interessado em aprender a escrita, reconheço que isso é possível. Muitas pessoas conseguem dominar a escrita correta, seguindo um padrão que facilita a organização do conhecimento. Não consigo suportar a sensação de não aprender, por isso precisamos valorizar nossa língua. Quando realizamos atividades sem utilizá-la, estamos, de certa forma, desvalorizando o que é nosso. Nossa língua é essencial para registrar as experiências que vivenciamos.

Outra questão presente na resposta do professor Ricardo refere-se ao seu “desconhecimento” da grafia da língua. Este fato toca diretamente na questão da formação inicial e continuada de professores indígenas. Em se tratando de formação inicial, trata-se de explorar conhecimentos teóricos básicos da área de Linguagens para a compreensão da organização e funcionamento da língua, por exemplo, conhecimentos de Fonética, Fonologia, Morfologia e Sintaxe dentre outras. Apesar dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena oferecer essas disciplinas em suas matrizes curriculares, esses conhecimentos poucas vezes são introduzidos na prática docente. Já a formação continuada, que seria responsável por atualizar e aprofundar os conhecimentos teóricos dos professores em áreas específicas, tem encontrado diversas dificuldades ao ser implementada em Mato Grosso, uma vez que os professores indígenas não recebem formação específica, considerando as particularidades linguísticas e socioculturais de cada povo, e eles realizam cursos de formação continuada de modo remoto igualmente aos professores não-indígenas da rede estadual de ensino.

Como alternativa para mudar essa situação, a Ação Saberes Indígenas na Escola oferece formação continuada para professores em sala de aula, mas não contempla toda a demanda das escolas indígenas. Outra alternativa existente é a articulação e fortalecimento dos Territórios Etnoeducacionais, que prevê a destinação de recursos financeiros oriundos do Ministério da Educação (MEC) para atender à educação escolar indígena conforme as especificidades políticas, sociais, históricas, linguísticas e culturais dos povos indígenas.

O professor Laureano afirma que “[A] minha maior dificuldade é a falta de material didático para alunos e docentes.” Este ponto também é reafirmado pelo professor José Uratsé, de acordo com o qual:

Wama ipire hã ãhõimana, wamreme nhihödö ãhõimana'õ, ãtepãiwatsitsi na. Wamreme nhihötö tébré, ãtsihödö wate tãma ãwatsu'u dza'ra mono da hã, 'ri're wa'õtö'remhã ãhã te wawi tsô tiróbaba, wate romhuridzé hã.

Quais as principais dificuldades que você tem para ensinar a língua Xavante em sala de aula?

A principal dificuldade que enfrentamos é a escassez de materiais didáticos em nossa língua materna. Essa carência impacta a produção escrita que deveria ser apresentada aos alunos em casa. Essa ausência limita significativamente a eficácia de nossos trabalhos.

A escassez de materiais didáticos monolíngues ou bilíngues afeta a educação escolar indígena como um todo. É interessante observar que, ao mesmo tempo em que a falta de materiais didáticos em língua materna é vista como dificuldade, a produção e publicação desses materiais são entendidas como um meio para o fortalecimento de seu ensino, conforme foi dito acima. Além de ter materiais didáticos produzidos em nossa própria língua ou bilíngues, é fundamental que eles contemplem os conhecimentos e saberes tradicionais do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante) em um diálogo intercultural com os conhecimentos técnico-científicos.

Neste capítulo, analisamos as entrevistas realizadas com quatro professores indígenas dos anos finais do ensino fundamental na Escola Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi, na aldeia São Marcos. A partir de suas respostas, percebemos que as concepções dos professores indígena sobre o ensino de língua materna, metodologia, avaliação da aprendizagem, expectativas para seu fortalecimento e dificuldades encontradas por eles refletem, em parte, suas experiências pessoais de quando foram escolarizados no período em que a educação escolar Xavante foi conduzida pela Missão Salesiana. Essas ideias podem ser vistas na limitação do ensino de língua materna à escrita e leitura, enquanto outras práticas de linguagem como oralidade e análise linguística não são mencionadas, mesmo por aqueles professores que são formados em cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. O caminho alternativo para diversificar o ensino de língua materna é promover essa discussão nas iniciativas em andamento, como a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), e também colocar em prática o que está disposto na política dos Territórios Etnoeducacionais, com vistas a garantir os princípios fundamentais da educação escolar indígena que se baseiam na “igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade” (Resolução CNE/CEB nº 5/2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco desta pesquisa é a construção de uma proposta de currículo escolar para o ensino de *a'uwẽ mreme* (língua Xavante) nos anos finais do ensino fundamental para as escolas e salas anexas da TI São Marcos. Apesar da educação escolar indígena contar com uma legislação educacional bastante avançada, que se baseia nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, ainda existem muitos obstáculos a ser superados para que essa modalidade de ensino avance, garantindo os direitos conquistados nas três últimas décadas. Nessa direção, a presente tese demonstra a importância de construir currículos específicos para as escolas e pelos professores indígenas juntamente com as comunidades, que leve em consideração suas particularidades sociolinguísticas, históricas, econômicas, políticas e culturais, evitando, assim, que seja aplicado e reproduzido o currículo de escolas não-indígenas, como vem acontecendo em alguns casos.

Para o desenvolvimento dessa tese, tomamos como ponto de partida, no Capítulo I, uma contextualização sócio-histórica das relações de contato e conflitos do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante) com a sociedade não indígena, inicialmente, no século XVIII, sendo interrompido na segunda metade do século XIX e retomado no final da década de 40 do século XX. Os anos que se seguiram após o contato definitivo serão marcados pela redução drástica dos territórios tradicionais, desapropriação e confinamento dos grupos *A'uwẽ uptabi* em terras indígenas descontínuas e presença sistemática de agentes externos, principalmente, missões religiosas. Cada um desses cenários impactou direta ou indiretamente nos modos tradicionais de vida, dependendo da maneira como o contato foi feito e das relações mantidas atualmente com a sociedade não indígena.

O Capítulo II discorre sobre a educação escolar indígena no Brasil em uma perspectiva histórica, destacando os fatos mais importantes. Em distintos períodos da história – colonial, imperial e republicano – vimos que a educação escolar indígena no Brasil configurou-se de diferentes maneiras, para atender e responder a demandas das instituições que a conduziram, como as missões religiosas e Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Atualmente, a educação escolar indígena é marcada pelo protagonismo dos povos originários que estão articulados em associações e movimentos sociais que reivindicaram do Estado o reconhecimento de sua diversidade étnica, cultural e linguística, assim como a garantia de direitos específicos.

Do ponto de vista da legislação educacional em vigor, muitos avanços foram alcançados a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e outros dispositivos jurídicos subsequentes, no que se refere à concepção e proposição de um modelo de educação escolar indígena baseado em princípios fundamentais como especificidade, bilinguismo e interculturalidade. No entanto, esse modelo de educação escolar necessita de atenção especial por parte das instituições do Estado, tendo em vista a diversidade e complexidade dos contextos históricos e sociolinguísticos em que os povos indígenas se encontram por exemplo, com ações voltadas para a formação inicial e continuada de profissionais indígenas da educação, infraestrutura das escolas, organização curricular, metodologias de ensino adequadas, produção de materiais de ensino monolíngues e bilíngues, avaliação etc.

As políticas educacionais desenvolvidas no âmbito da educação escolar indígena em Mato Grosso é o foco do Capítulo III. Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, a organização do sistema de ensino estadual, a partir da Constituição do Estado de Mato Grosso (1989 [2014]), com ênfase para a educação escolar indígena e, em seguida, a Lei Complementar nº 49 (Mato Grosso, 1998). Em Mato Grosso, observamos que os avanços legais resultaram a partir de leis federais quanto à concepção da educação escolar ofertada aos povos indígenas, contudo, sem alterar a realidade de uma parcela considerável das escolas indígenas que contam com infraestrutura precária, professores indígenas com pouca formação para a docência, ausência de materiais didáticos bilíngues apropriados entre outros.

Como medidas para mudar esse cenário, em relação à formação de professores indígenas, foram realizados os projetos Tucum e Haiyô, ambos voltados para a formação a nível de magistério de diversas etnias do estado, e o Terceiro Grau Indígena da Universidade Federal de Mato Grosso (Unemat) que representou um divisor de águas ao oferecer formação a nível superior e também curso de pós-graduação. Ao lado dessas iniciativas, atualmente, há a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), que tem promovido a formação continuada de professores indígenas e, ao mesmo tempo, atuado na produção e publicação de materiais didáticos mono/bilíngues. Assim, entendemos que são avanços significativos que, aos poucos, vem alterando não só os modos de compreender e fazer educação escolar indígena, como também passou a reconhecer o protagonismo dos pensadores, pesquisadores e educadores indígenas quanto ao que seus povos desejam e esperam da escola em suas comunidades.

Em seguida, no Capítulo IV, apresentamos algumas noções teóricas de currículo no campo educacional, em que adotamos uma perspectiva crítica por traduzir as lutas e reivindicações dos povos indígenas ao longo da colonização e que perduram até os dias atuais. Partimos da análise do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que é um ponto de referência quando se trata de currículo para as escolas indígenas, em que examinamos a área de Línguas e as sugestões de ensino na prática docente. Esse documento aprofunda e amplia discussões sobre os princípios que norteiam a educação escolar indígena no Brasil como específica, intercultural e bilíngue, assim como os tópicos sugeridos baseiam-se na consulta aos professores indígenas.

Outra fonte discutida foi o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT), em que analisamos a parte “As diversidades educacionais na Educação Básica”, com ênfase no currículo da educação escolar indígena. Nesse documento, observamos que há necessidade de uma ampla e profunda revisão quanto aos aspectos curriculares, principalmente, quanto ao ensino de língua(s) nas escolas indígenas, considerando os diversos cenários sociolinguísticos existentes em Mato Grosso, onde há povos que falam sua língua ancestral e o português, ou ainda essas e outra(s) língua(s) indígena(s), assim como povos que perderam sua língua e são monolíngues em português. Para cada uma dessas situações é necessário que o currículo seja pensado de modo particular e práticas didático-metodológicas sejam adequadas às suas especificidades linguísticas e culturais.

Conforme é indicado no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT), deve-se priorizar somente o ensino de língua materna com base nas pedagogias indígenas do primeiro ao terceiro ano (1º Ciclo), introduzindo a alfabetização em língua portuguesa a partir do quarto ano (2º Ciclo) (Mato Grosso 2018, p. 94). Como forma de prosseguir com o ensino de língua materna nos anos finais do ensino fundamental, no Capítulo V, apresentamos uma proposta de currículo escolar em que os objetos de conhecimentos avançam gradativamente e contemplam aspectos não só linguísticos, mas também os usos e funções sociais que a língua (oral e escrita) desempenha no dia a dia da vida comunitária. Para a elaboração dessa proposta, baseamos-nos no RCNEI (1998) e na BNCC (2018), cujas orientações didático-pedagógicas foram adaptadas para o contexto sociolinguístico e cultural do povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante) da TI São Marcos.

Dedicamos o Capítulo VI às percepções e opiniões dos professores indígenas com respeito ao ensino língua materna dos anos finais do ensino fundamental na Escola

Estadual Indígena Dom Felippo Rinaldi, na aldeia São Marcos. Nesse capítulo, analisamos as entrevistas realizadas com quatro professores indígenas. A partir de suas respostas, observamos que as concepções dos professores indígena sobre o ensino de língua materna, metodologia, avaliação da aprendizagem, expectativas para seu fortalecimento na escola e dificuldades encontradas por eles refletem, em parte, suas experiências pessoais de quando foram escolarizados no período em que a educação escolar Xavante foi conduzida pela Missão Salesiana. Essas ideias podem ser vistas na limitação do ensino de língua materna à escrita e leitura, enquanto outras práticas de linguagem como oralidade e análise linguística não são mencionadas, mesmo por aqueles professores que são formados em cursos de Licenciatura Intercultural Indígena.

Como alternativa para mudar essas concepções tradicionais e explorar outras práticas de linguagem (oralidade e análise linguística) é a oferta de cursos de formação continuada específicos, para que os professores indígenas *a'uwẽ* se apropriem de novos conceitos e conhecimentos técnicos sobre a organização gramatical do *a'uwẽ mreme* (língua Xavante), os diferentes modos de expressar-se oralmente e valorizados socialmente pelo povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante) e os diversos recursos estilísticos próprios da nossa língua materna para construir textos orais e escritos.

Nas últimas três décadas, houve avanços significativos em termos de dispositivos jurídicos e políticas educacionais que asseguram e garantem os direitos conquistados pelos povos originários na Constituição Federal de 1989. No entanto, essa conquista ainda necessita de muito esforço e trabalho, de modo que cada um dos povos originários no Brasil seja atendido a partir de suas especificidades que os diferencia entre si e da sociedade não-indígena como um todo. Assim, ao tratar da educação escolar indígena, existe uma grande quantidade de documentos produzidos ao longo desse período, considerando as novas dinâmicas políticas e econômicas que cercam os povos indígenas e que a todo momento ameaçam seus direitos conquistados a duras penas. No cenário atual, o instrumento político e jurídico com vistas ao fortalecimento da educação escolar indígena é sua organização em Territórios Etnoeducacionais (Decreto nº 6.861/2008) que reúne todas as demandas dessa modalidade de ensino e os meios para colocá-la em prática.

IHÖIWARÓBÓ MADÖ'ÖDZÉ: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- Burgess, Eunice. Xavante Verb Constructions, 1961a. Ms.
- Burgess, Eunice. Xavante Hyperphonemics, 1961b. Ms.
- Cartilha para uso dos Xavantes das margens do rio das Mortes, Grupo Missionário D.L. Lasagna, Instituto teológico, PIO XI, São Paulo, 1959.
- CHOVELON, Hipólito. FERNANDES Francisco. SBARDELLOTTO Pedro. Do primeiro encontro com os Xavante à Demarcação de suas Terras. UCDB, Campo Grande-MS, 1996.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.
- Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC), 2018.
- Ferreira Netto, Waldemar. Os índios e a alfabetização: aspectos da educação escolar entre os guarani de Ribeirão Silveira. São Paulo: Paulistana, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.
- GIACCARIA, Bartolomeu e HEIDE, Adalberto. Xavante (*A'uwẽuptabi*: Povo Autêntico) São Paulo, Ed. Salesiana Dom Bosco, 1984.
- GÓMEZ, Pères A.I. Compreender e transformar o ensino. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias, 2006.
- Hall, Joan. Xavante noun phrases and morpheme classes. Anapólis – GO: Associação Internacional de Lingüística (SIL), 2009 [1961].
- Hall, Joan; McLeod, Ruth A.; Mitchell, Valerie. Pequeno dicionário Xavante–Português Português–Xavante. Cuiabá – MT: Sociedade Internacional de Lingüística, 2024 [1987].
- Higounet, Charles. História concisa da escrita. 10. ed. São Paulo: Parábola. Editorial, 2003
- LACHNITT, Georg. **Dicionário Xavante/Português. Romnhitsi 'ubumro a'uwẽ mreme – waradzu mreme.** Campo Grande: Missão Salesiana de Mato Grosso, Edição experimental, 1987.

- LACHNITT, Georg. *Damreme'uwaimramidzé: Estudos sistemáticos e comparativos de gramática Xavante*. Campo Grande: Editora UCDB, 1999.
- LACHNITT, Georg. 1998. História da grafia da língua Xavante. Multitemas. Campo Grande, MS. n. 9. p. 51-68.
- LEAL, Luiz Silva. Classes de idade Xavante e a educação escolar: uma contribuição pedagógica; dissertação de mestrado pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB Campo Grande/MS: 2006.
- LEEUWENBERG, Frans; SALIMON, Mário. (1999) Para Sempre *A'uwẽ*: os Xavante na balança das civilizações Brasília: [Unesco].
- LEITE, Yonne. O Summer Institute of Linguistics: estratégias e ação no Brasil. In: Os missionários da linguagem. Religião e sociedade nº 7, 1981, p. 60-64.
- LISITA, V. M. S. de S. Contribuições da racionalidade reflexiva para a formação de professores. In: PESSOA, R. R., BORELLI, J. D. V. P. (Org.). Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira. Goiânia: Editora UFG, 2018, p. 36-68.
- MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).
- MAYBURY-LEWIS, David. A sociedade Xavante. Trad. Aracy Lopes da Silva. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.
- McLeod, Ruth. Xavante Phonemes, 1961. Ms.
- McLeod, Ruth. Paragraph, aspect and participant in Xavante, 1970. Ms.
- McLeod, Ruth; Mitchell, Valerie. Aspectos da língua xavante. Brasília – DF: Summer Institute of Linguistics, 1977.
- McLEOD, Ruth, MITCHELL, Valerie. Aspectos da língua Xavante. Anapólis – GO: SIL, 2003 [1977].
- MATO GROSSO. Lei Complementar nº 49, 1º de outubro de 1998.
- MATO GROSSO. Constituição do estado de Mato Grosso, promulgada em 05 de outubro de 1989.
- MELIÀ, Bartomeu. Educação Indígena e Alfabetização. Edições Loyola. São Paulo, 1979.
- MOREIRA, Antônio Flavio; Tadeu, Thomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1995. P. 15-53.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas – SP: Mercado de Letras, 1996.

Pimentel da Silva, Maria do Socorro. Letramento bilíngue em contextos de tradição oral. Goiânia: PROLIND; FUNAPE, 2012.

RAVAGNANI, Oswaldo Martins. A Experiência Xavante com o mundo dos Brancos. 1978. Dissertação (Doutorado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEIs. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

RODRIGUES, Aryon D. *Línguas brasileiras* – Para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

<https://www.missaosalesiana.org.br/category/missoes-indigenas/>. Acesso em 02 de agosto de 2024.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Línguas indígenas brasileiras. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>. Acesso em 15 de junho de 2025.

<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/22324-os-indigenas-no-censo-2022.html#:~:text=Os%20povos%20ind%C3%ADgenas%20t%C3%AAm%20uma,da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20total%20do%20pa%C3%ADs.> Acesso em 22 de agosto de 2024.

<http://prodoclin.museudoindio.gov.br/index.php/projetos>. Acesso em 22 de agosto de 2024.

<https://www.museunacional.ufrj.br/proflind/index.html>. Acesso em 23 de agosto de 2024.

https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xavante#Localiza.C3.A7.C3.A3o_e_popula.C3.A7.C3.A3o_atual. Acesso em 27 de agosto de 2024.

<https://www.arquivopublico.df.gov.br/capitania-de-goias-mapa-dos-bispados/>. Acesso em 17 de setembro de 2024.

SAVIANNI, Dermeval. Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1994, p. 24.

SILVA, Aracy Lopes da. Dois Séculos e meio de História Xavante. História dos Índios no Brasil, São Paulo: Companhia das Letras; secretaria municipal de Cultura: FAPESP, 1992, p. 357-378.

TARDIF, M. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério.** In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

Thurmond, Nancy; McLeod, Ruth. Xavante Pedagogical Grammar, 1971. Ms.

VASCONCELLOS, Celson. Projeto Político Pedagógico, 2019.