

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

PRICILA CABRAL COELHO MORAES

MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS DE UMA *PROFESSORA FORMADORA* DE LÍNGUA
PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES XAVANTE NAS ESCOLAS
PÚBLICAS URBANAS DE BARRA DO GARÇAS – MT

ANÁPOLIS - GO

2022

PRICILA CABRAL COELHO MORAES

**MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS DE UMA *PROFESSORA FORMADORA* DE LÍNGUA
PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES XAVANTE NAS ESCOLAS
PÚBLICAS URBANAS DE BARRA DO GARÇAS - MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre.

ANÁPOLIS - GO

2022

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Pricila Cabral Coelho Moraes

E-mail: pricilacabral@hotmail.com

Dados do trabalho

Título: MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS DE UMA *PROFESSORA FORMADORA* DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES XAVANTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE BARRA DO GARÇAS – MT

Curso/Programa: Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT

Concorda com a liberação documento?

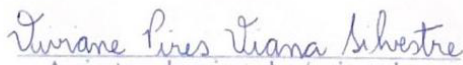
SIM

NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis, 11/01/2023


Assinatura do autor / autora


Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CP947 CABRAL COELHO MORAES, Pricila
m MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA FORMADORA DE
LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES XAVANTE
NAS ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE BARRA DO GARÇAS - MT /
Pricila CABRAL COELHO MORAES; orientador VIVIANE PIRES
VIANA SILVESTRE. -- , 2022.
p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e
Tecnologias) -- Unidade de Anápolis - CSEH - NELSON DE
ABREU JÚNIOR, Universidade Estadual de Goiás, 2022.

1. Ensino de Língua Portuguesa para estudantes
indígenas nas escolas urbanas. 2. Formação continuada .
3. Alfabetização e leitura. I. PIRES VIANA SILVESTRE,
VIVIANE, orient. II. Título.

MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS DE UMA *PROFESSORA FORMADORA* DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES XAVANTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE BARRA DO GARÇAS - MT

Esta dissertação foi aprovada para defesa e futura obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 14 de outubro de 2022.

Banca examinadora:

Profª. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre

(Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG)

Orientadora/Presidente

Profª. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva

(Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG)

Membro interno

Prof. Dra. Viviane Cabral Bengezen

(Universidade Federal de Catalão – UFCAT/UFG)

Membro externo

Prof. Esp. Cristovão Tserero'odi Paridzane

(Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás, professor formador representando a Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças)

Membro externo

Anápolis - GO, outubro de 2022.



Dedico esta pesquisa a todo o povo Xavante das terras de São Marcos - MT, em especial, aos professores Oscar, Cristovão e Xisto, pois sem a colaboração de vocês, não seria possível a realização deste trabalho.

Ãhã romhuri 'manhari na wa tsawi A'uwe Uptabi hã ti'ai wa'ono São Marcos remha, dama rowaihu'u 'wa nori nhitsi na, Oscar Wa'rãiwe, Cristovão Tserero'odi dure Xisto Tserenhi'ru, e mariwa, õ nori tsiwãri ana hã aré watobro õdi ãhã romhuri hã.

AGRADECIMENTOS

“Se cheguei até aqui foi porque me apoiei no ombro dos gigantes”.

(Isaac Newton)

A Deus por me conceder saúde e sabedoria e por sempre colocar em meu caminho pessoas maravilhosas, as quais me fazem acreditar em um mundo melhor e me encorajam a prosseguir. Obrigada por nunca soltar a minha mão e me guiar em todos os momentos. A Ti, Senhor, toda a honra e toda a glória.

Aos meus pais, em especial, à minha mãe, Rita Margareth, que nunca mediu esforços para me ensinar o caminho do bem e me apoiar em todas as etapas da minha vida.

Ao meu esposo, Moizeis, e aos meus filhos, Matheus e Moizeis Neto, pois, graças a vocês, a nossa família é exemplo de amor, de união e de perseverança. Obrigada por acreditarem nos meus sonhos e por, diversas vezes, compreenderem a minha ausência nessa trajetória de dois anos. O amor que sinto por vocês é incondicional.

Aos meus familiares, em especial, as minhas irmãs, Danuza e Juliana, as minhas tias amadas, Raleila e Ruth, e ao meu tio, Tulio; é muito bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos.

À minha orientadora, Professora Dra. Viviane Silvestre, por me dar a oportunidade de realizar este trabalho. Gratidão pela confiança, por todos os ensinamentos compartilhados e por me acolher, com muito carinho e paciência, todas as vezes que precisei. Vivi, sou muito abençoada por ter o privilégio de ser sua orientanda, és minha inspiração.

À banca de qualificação, Dra. Barbra Sabota e Dra. Tânia Rezende, que gentilmente aceitaram participar e contribuir com esta pesquisa de forma tão significativa. Gratidão pelo olhar carinhoso e minucioso.

À Dra. Barbra Sabota e à Dra. Viviane Bengezen, que gentilmente aceitaram contribuir e participar desta banca de defesa.

Aos amigos Oscar e Xisto pelo apoio durante toda a formativa. Ao amigo Cristovão pelo companheirismo, pelas orientações e pelos ensinamentos durante essa trajetória.

A todos os professores, servidores e amigos do programa PPG-IELT por todo o conhecimento compartilhado durante o curso de mestrado. Nossa turma tornou-se uma família, amo vocês!

À professora e amiga, Marly Augusta, o meu eterno agradecimento por apresentar e

compartilhar comigo as causas indígenas, gratidão por sua amizade e por acreditar no meu potencial.

À amiga Deijalsina, pessoa iluminada, que me ajudou em todas as etapas da pesquisa; com sua sabedoria, conseguiu, várias vezes, tornar as dificuldades durante a pesquisa mais leves.

Ao amigo professor Svirino pelo apoio, pela amizade e por possibilitar que a nossa formativa fosse realizada por meio da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças.

À Rede Estadual e Municipal de Educação de Barra do Garças pela colaboração mediante a autorização para a realização deste trabalho. Muito obrigada às unidades escolares e aos professores participantes desta pesquisa por compartilharem comigo suas histórias, vivências, dúvidas, incertezas, alegrias, vitórias e esperanças.

Às amigas Maria Goreti e Roberta, pelas palavras de encorajamento, incentivo e por acreditarem no meu potencial.

Aos amigos e parceiros de trabalho Andreia, Maximilena, Edina, Luziane, Ismael, Konrad, Luzemar, Rafael e Darlei pelo carinho, pelo apoio e pelo auxílio em todos os momentos que precisei.

Enfim, todo o meu reconhecimento e agradecimento a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse alcançar mais um degrau na minha formação.

RESUMO

COELHO-MORAES, Pricila Cabral. **Memórias e vivências de uma *professoraformadora de Língua Portuguesa***: reflexões sobre os saberes Xavante nas escolas públicas urbanas de Barra do Garças - MT. 2022.97 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis - GO, 2022.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa (auto)biográfica de uma *professoraformadora* a partir das suas experiências, dos seus saberes e das percepções narrativas dos participantes de uma formativa docente, já que o ato de narrar é refletir sobre a sua própria prática e a do outro, e está relacionado à atividade humana, inserindo-a em contextos de pesquisa científica. O objetivo desta pesquisa é narrar memórias desta *professoraformadora* e criar uma narrativa-memória constituída pelo curso de formação continuada sobre o ensino de Língua Portuguesa e os saberes Xavante em escolas públicas urbanas de Barra do Garças – MT. A proposta metodológica é pautada em Abrahão (2018), para quem as vidas (auto)biografadas estão no limite da luta pela (re)existência profissional, física e emocional, nos apresentando alternativas como o da permanente narrativa como caminho coletivo de reafirmação das lutas que nos movem e o da permanente reinvenção da vida. Como fundamentação teórica, este estudo baseou-se no contexto da formação continuada potencializadora da interculturalidade e na educação indígena como possibilidade de ensino e de reconhecimento da diversidade cultural, com autores como: Lopes de Magalhães e Santos (2016), Couto (2011), Both (2009), Moraes (2015), Munduruku (2005), Assman (1995), Nascimento (2012), Silva (2018, 2021), Rezende (2017, 2020), Walsh (2009), Silvestre (2017), Ferreira e Bengezen (2020) e Krenak (2015, 2019, 2020). Foram utilizadas as seguintes fontes de material empírico: registros pessoais da pesquisadora e arquivos da formativa docente “O ensino de Língua Portuguesa e a relação professor e estudantes indígenas nas escolas públicas de Barra do Garças-MT” realizada virtualmente de março a maio de 2021. O nosso desejo é que os resultados deste trabalho sejam vistos como um modo de conhecimento e de intervenção para melhorar o agir nos espaços escolares, afinal, contar a sua história de vida e formar pessoas a partir dos saberes de outras pessoas abrem caminhos, o que pode (res)significar a prática docente.

Palavras-chave: Xavante; narrativas; saberes; formativa.

ABSTRACT

COELHO-MORAES, Pricila Cabral. **Memories and experiences of a Portuguese language teacher-trainer:** reflections on Xavante knowledge in urban public schools in Barra do Garças - MT. 2022.95.f. Dissertation (Interdisciplinary Master's in Education, Language and Technologies) Stricto Sensu Interdisciplinary Post-Graduate Program in Education, Language and Technologies, State University of Goiás, Anápolis – GO, 2022.

This work is an autobiographical narrative research of a teacher-educator from her experiences, her knowledge and the narrative perceptions of a teacher education experience's participants, since narrating is to reflect on her own practice and on the other's, and is related to the human activity, inserting it in contexts of scientific research. The objective of this research is to narrate memories of this teacher-educator and create a narrative-memory constituted by the continuing education course on the teaching of Portuguese Language and Xavante knowledge in urban public schools in Barra do Garças - MT. The methodological proposal is based on Abrahão (2018), to whom (self)biographed lives are at the limit of the struggle for professional, physical, and emotional (re)existence, presenting us with alternatives such as the permanent narrative as a collective path of reaffirmation of the struggles that move us and the permanent reinvention of life. As a theoretical foundation, this study was based on the context of continuing education that enhances interculturality and indigenous education as a possibility for teaching and recognizing cultural diversity, with authors such as: Lopes de Magalhães and Santos (2016), Couto (2011), Both (2009), Moraes (2015), Munduruku (2005), Assman (1995), Nascimento (2012), Silva (2018, 2021), Rezende (2017, 2020), Walsh (2009), Silvestre (2017), Ferreira and Benzenger (2020) and Krenak (2015, 2019, 2020). The following sources of empirical material were used: researcher's personal records and files from the teacher education course "Teaching the Portuguese language and the relationship between teacher and indigenous students in public schools in Barra do Garças-MT", held virtually from March to May, 2021. Our wish is that the results of this work may be seen as a way of knowing and intervening to improve acting in school spaces, after all, telling their life story and training people from the knowledge of other people open paths, what can (re)signifying teaching practice.

Keywords: Xavante; narratives; knowledge; teacher education experience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Registros do caderno de campo 2017-2018	17
Figura 2 – Registro do caderno de campo, no Cefapro, em 2017	18
Figura 3 – Registro do caderno de campo, no Cefapro, em 2018	19
Figura 4 – Registro dos participantes das formações de Língua Portuguesa, no Cefapro, em 2017, 2018, 2019	19
Figura 5 – Registros de reuniões com coordenadores das escolas indígenas em General Carneiro, 2018	20
Figura 6 – Registro da primeira visita às terras de São Marcos, 2021	24
Figura 7 – Encontros formativos com a participação de Cristovão, Oscar e Xisto, 2021	26
Figura 8 – Formação continuada: O ensino de Língua Portuguesa e a relação professor e estudantes indígenas nas escolas públicas, 2021	26
Figura 9 – Registros da live Literatura, Oralidade e Diversidade, 2021	27
Figura 10 – Vozes femininas Xavante, 2021-2022	38
Figura 11 – 1º encontro, 2021	50
Figura 12 – 2º encontro, 2021	51
Figura 13 - mensagens dos participantes durante o terceiro encontro formativo, 2021	53
Figura 14 – Transcrição de áudio da participante da formação G.P, 2021	56
Figura 15 – 2º encontro, 2021	59
Figura 16 – 5º encontro, 2021	61
Figura 17 – 7º encontro, 2021	63
Figura 18 – Comentários dos participantes, 2021	65
Figura 19 – Mentimeter, 2021	66
Figura 20 – Mensagens de Leila Rodrigues, 2021, 2022	67
Figura 21 – Mensagem de Leila Rodrigues, 2021, 2022	67
Figura 22 – Mensagens de Leila Rodrigues, 2021, 2022	68
Figura 23 – Mensagens de Leila Rodrigues, 2021, 2022	68
Figura 24 – Folder de divulgação, 2022	69

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS – SOBRE PRODUIZIR MEMÓRIAS E CRIAR NARRATIVAS.....	10
CAPÍTULO 1 – MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA FORMADORA.	14
1.1 Ba’õno: menina – “Cuidado que ele te pega e leva para tribo”	14
1.2 Wapté: adolescente	14
1.3 Pi’o: Mulher adulta – “Um novo olhar para os nossos parentes”	15
1.4 “A semente foi plantada”	16
1.5 “A realidade do/no chão da escola”.....	16
1.6 De professora a formadora, novas oportunidades, novos registros	17
1.7 Ao Google e ao motorista do semiurbano, gratidão.....	20
1.8 Novas oportunidades, mais aproximação dos parentes.....	23
1.9 Trabalho e pesquisa, lado a lado, na mesma sintonia.....	25
1.10 “ Começando a trilhar meu caminho como pesquisadora”	28
CAPÍTULO 2 – POVOS XAVANTE - AQUELES QUE CONCLUÍRAM A TRAVESSIA DO RIO ARAGUAIA.....	29
2.1 História, cultura e organização social com quem falamos	30
2.2 As vozes femininas Xavante ecoam	36
2.3 Memórias do povo Xavante, povo autêntico do cerrado mato-grossense.....	39
CAPÍTULO 3 – ESTUDANTES XAVANTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE BARRA DO GRAÇAS - MT E O DESAFIO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: memórias e vivências de uma formativa.....	42
3.1 Formação on-line: O Ensino de Língua Portuguesa para estudantes Xavante nas escolas públicas urbanas de Barra do Garças - MT	46
3.2 19 de abril – Não, não vamos brincar de índio!	52
3.3 Oralidade, alfabetização e interculturalidade nas escolas urbanas.....	59
REFERÊNCIAS.....	75
.....	78
APÊNDICE A.....	79
APÊNDICE B.....	81
APÊNDICE C.....	84
APÊNDICE D.....	86
APÊNDICE E.....	87
PROPOSTAS E EXEMPLOS DE ATIVIDADES.....	87

CONSIDERAÇÕES INICIAIS – SOBRE PRODUIZIR MEMÓRIAS E CRIAR NARRATIVAS

A memória te autoriza a narrar uma história sobre o mundo que você vive, te autoriza a criar uma narrativa sobre o mundo. Se você não tem memória, você vai ficar citando bibliografia, antes de ganhar um Alzheimer. Eu sinto que nesse sentido vale a pena pensar em produção, é uma produção de memória. A memória é a consciência crítica, a ausência de memória nos deixa refém de qualquer discurso manipulador.

(Ailton Krenak, 2020¹).

Tudo o que eu vivi me difere do outro, meu enredo é único. As palavras de Krenak (2020), na epígrafe deste texto, nos convidam a refletir sobre o significado de “memória”. As histórias de vida são complexas, são teias que envolvem relações culturais, sociais, pessoais e familiares; por isso, acreditamos que, por meio das narrativas, das produções de memória, das relações entre os sujeitos podemos neutralizar qualquer discurso manipulador.

Foram muitos dias de organizações textuais, rascunhos, lembranças, emoções que nos remetem a inúmeras situações, vivências, mas o maior desafio é fazer com que este não seja apenas mais um trabalho dissertativo e que não seja um agente da vulnerabilidade e da exposição dos povos indígenas, mas, sim, apresentar diversas situações envolvendo esses povos, assim como, seus direitos, potencialidades e saberes. Em uma noite de quarta-feira, do mês de agosto, volto à escrita, com mais vontade e determinação de ser uma agente de transformação por meio das narrativas das nossas práticas e das narrativas de experiências dos participantes desta pesquisa. Então... vamos lá! Esta pesquisa é fruto das vivências de uma professora efetiva da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso, que, atualmente, trabalha por cooperação técnica na Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças - MT.

O presente trabalho é resultado de um projeto apresentado em novembro de 2019, que agora se tornou uma dissertação de mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, na Universidade Estadual de Goiás, e enfatiza a importância das narrativas, das memórias e da formação continuada. O trabalho foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), por seguir os princípios estabelecidos pelas resoluções e normativas da instituição (O parecer de aprovação consta no Anexo A).

¹ Ailton Krenak é um dos maiores líderes políticos e intelectuais indígenas no Brasil atualmente. Entrevista publicada em 14 de abril de 2020 no canal “Le Monde Diplomatique Brasil”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KRTJlh1os4w&t=2494s>. Acesso em: maio de 2022.

Quando decidi escrever minhas experiências e considerar meus registros dos cadernos acadêmicos e de campo, ainda não sabia qual caminho metodológico eu iria percorrer para que minhas histórias fossem contadas. O que sempre achei interessante, e inclusive me deixava muito animada, era quando eu ouvia “Pricila, traz essa vivência para o seu texto, os leitores precisam conhecer”, ou “Esses registros dos seus cadernos de campo são valiosos, precisam vir para o trabalho”.

Segundo Ferreira e Bengezen (2020, p. 42), “quando vamos a campo, já temos uma história que passa a se correlacionar com a história que criaremos ao longo da pesquisa”. Assim, a partir das minhas leituras, da minha escrita, das práticas desenvolvidas, das contribuições e dos diálogos com a minha orientadora, entendi que o caminho teórico-metodológico da pesquisa (auto)biográfica seria adequada à minha pesquisa. O aporte metodológico proposto, então, inseriu-se na abordagem (auto)biográfica discutida por Abrahão (2018). A pesquisa (auto) biográfica não é somente o ato de biografar escritas de si, mas sim de estudar como os indivíduos dão sentido ao que não tinha um novo formato, à suas experiências e a construção da consciência histórica de si e suas aprendizagens.

Nos últimos anos, a pesquisa vem passando por mudanças significativas; percebemos que a narrativa, aos poucos, está sendo considerada como instrumento para o desenvolvimento profissional, do ensino e da pesquisa. Ainda, na fala de Ferreira e Bengezen (2020, p. 42), “construir narrativas a partir da investigação de experiências vividas tem um potencial transformador de práticas docentes, à medida que vivemos, contamos, recontamos e, talvez, revivemos nossas experiências”.

Minhas (re)memorações e histórias, como pesquisadora (auto)biográfica, potencializaram minha autoria, minha voz neste trabalho, mas vão muito além, pois podem fazer com que outras pessoas relembrem, revivam suas próprias histórias. Compreendemos, então, que cada pesquisa acadêmica pode ter procedimentos e metodologias que melhor se adequem a seus diferentes propósitos. Nesse viés, a pesquisa (auto)biográfica envolve organização, enredo, sentimentos e, também, novas perspectivas e novas estruturas textuais.

Assim, meu objetivo com esta pesquisa é narrar memórias de uma *professoraformadora*² e criar uma narrativa-memória a partir de um curso de formação continuada sobre o ensino de Língua Portuguesa e os saberes Xavante em escolas públicas urbanas de Barra do Garças - MT. O referido curso foi intitulado como: “O ensino de Língua Portuguesa e a relação professor e estudantes indígenas nas escolas públicas urbanas de Barra

² A opção pela grafia aglutinada do termo se justifica pela intenção de ressaltar a intrínseca relação dos perfis identitários da pesquisadora como docente e formadora nesta pesquisa (auto) biográfica.

do Garças”. O objetivo principal foi buscar ressignificar o ensino de Língua Portuguesa e a relação entre docente, discentes indígenas e não indígenas nas escolas públicas urbanas. Como objetivos específicos: conhecer aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais dos alunos Xavante, adotando-os como ponto de partida para a realização de ações de ensino; entender as dificuldades dos estudantes Xavante relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, assim como as dificuldades na relação docente-discente indígena e não indígena; e planejar atividades de Língua Portuguesa nas quais o estudante indígena pudesse reconhecer os recursos linguísticos e extralinguísticos, interpretar e construir sentidos ao ler um texto. Para tanto, foram utilizadas as seguintes fontes de material empírico: registros pessoais da pesquisadora e arquivos da formativa docente “O ensino de Língua Portuguesa e a relação professor e estudantes indígenas nas escolas públicas de Barra do Garças-MT” realizada virtualmente de março a maio de 2021.

Entendo que no universo escolar não há como fragmentar a cultura e a educação, pois esse contexto é social, político e cultural. Assim, este estudo pode contribuir para que os professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa percebam a importância de conhecer o saber Xavante no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas urbanas. Por isso, nesta discussão, o ponto de partida é considerar a presença de alunos Xavante e o que pude verificar na minha vivência como professora: a dificuldade que os professores têm em ensiná-los. Nossa intenção é que o Português para os estudantes indígenas não seja somente para copiar, e sim como lugar de fala, fortalecimento e resistência.

A interpretação e a discussão do material empírico no formato narrativo estão entrelaçadas aos pressupostos de Lopes de Magalhães e Santos (2016), que, há algum tempo, verificam o processo do ensino de línguas para estudantes indígenas; Couto (2011), Both (2009) e Moraes (2015), que ressaltam a importância da educação indígena no desafio de ensinar nas escolas urbanas; Munduruku (2005), que evidencia a literatura, as memórias e as narrativas como importantes meios de expor a diversidade étnica; Assman (1995), que defende a importância da memória humana como aspecto social e coletivo; Nascimento (2012), que, no contexto da formação de professores, estuda a interculturalidade como possibilidade de reconhecimento da diversidade cultural; Silva (2018, 2021), que busca compreender a educação, na perspectiva intercultural, as concepções e as estratégias que favoreçam o enfrentamento dos conflitos com vistas à superação das estruturas socioculturais que geram a discriminação, a exclusão, ou mesmo a submissão dos povos indígenas; Rezende (2017, 2020), que traz a escuta empática como uma alternativa viabilizadora da construção de relativismos interculturais, potencializando vozes silenciadas e histórias narradas; Walsh (2009), que aborda

a efetivação da concepção intercultural na educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e para todos; e Silvestre (2017), que evidencia as práticas problematizadoras vivenciadas por professores de línguas em uma perspectiva crítica e colaborativa.

O nosso texto foi organizado em quatro seções: o trabalho inicia-se com as memórias e as vivências de uma *professoraformadora* de Língua Portuguesa, elucidando a trajetória educacional (discente), profissional (docente) da pesquisadora e o seu interesse pela temática; a segunda seção apresenta o povo Xavante por meio dos aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais, que são adotados como ponto de partida para as estratégias de acolhimento e para a realização de ações de ensino. Ainda nesse movimento, o leitor tem a oportunidade de conhecer a representatividade e os ensinamentos de lideranças femininas Xavante. A terceira seção apresenta as possibilidades de se criar frentes de estudos sobre a presença de estudantes Xavante nas escolas públicas urbanas de Barra do Garças-MT e as dificuldades existentes entre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para esses estudantes e os não indígenas, considerando especialmente as memórias e vivências de uma formativa docente. Por fim, a quarta seção apresenta as considerações finais.

CAPÍTULO 1 – MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS DE UMA *PROFESSORA FORMADORA*

A minha história, que por tanto tempo interessava somente a mim, floresceu em meio ao caos mundial, unindo trajetórias, dúvidas, medos, anseios e sendo um lindo jardim de novos saberes e práticas docentes.

(Pricila Moraes)

Aqui trago narrativas da trajetória de uma menina, desde a infância até os dias atuais, e a sua relação com o povo Xavante. Todas as linhas escritas possuem memórias afetivas, declarações, posições políticas e um olhar decolonial, até porque, neste trabalho, as vítimas da colonização terão lugar de voz, de fala. Um dos aspectos diferenciais será a complementação e a fundamentação dos argumentos com o uso de fotografias e imagens.

1.1 *Ba'õno*: menina – “Cuidado que ele te pega e leva para tribo”

Era uma vez uma menininha de cabelos lisos, pretos, olhos negros e que, na sua infância, sempre escutava: “parece uma ‘indinha’!” Ela era convidada a representar e apresentar no Dia do Índio na escola. Mas... essas representações lhe causavam medo. Muitos cresceram com pavor da frase: “Cuidado que a Cuca te pega!”, mas, para a menininha, essa frase vinha com outro sujeito e com complemento: “Cuidado que ele te pega e te leva para a tribo!” ou “Vou chamar o Teri, se você não comer tudo!”.

A menininha, então, ficava confusa, pois sua mãe, suas tias e seus primos também tinham características semelhantes com aquele “povo” que eles pareciam desconhecer. Aos sete anos, em uma visita a familiares no interior de Goiás, ela teve uma surpresa: conheceu sua bisavó – que era filha de Bororó – e os tios de sua mãe. Naquele momento, entendeu o porquê das semelhanças físicas, mas ficou mais confusa em relação a não saber da sua origem. Na volta da viagem, foram tantos conflitos e dúvidas em sua cabecinha.

O tempo foi passando, a menininha já não fazia mais apresentações caracterizada como “indinha” nas comemorações da escola; mas conforme crescia, com ela, crescia o medo, a dúvida e o preconceito velado.

1.2 *Wapté*: adolescente

Essa menininha cresceu e, com ela, um misto de sentimentos em relação aos povos indígenas. Em sua adolescência, as aulas de história, de geografia, os festivais e as apresentações culturais não contribuíram para que esses sentimentos diminuíssem, ao contrário, faziam com que ela pensasse que os indígenas eram invasores, preguiçosos e que não gostavam de tomar banho.

1.3 *Pi'o*: Mulher adulta – “Um novo olhar para os nossos parentes”

Já adulta, a sua vida acadêmica foi marcada por muitos desafios, avanços e aprendizagens. No período de três anos, durante a faculdade, foi monitora da disciplina de Estudos Linguísticos, na qual, muitas vezes, foi planejar e estudar na casa da professora regente da disciplina.

Desde o início do curso de Letras, ela soube que essa professora acolhia e ajudava estudantes e famílias indígenas, da etnia Xavante. Isso lhe deixava curiosa e, várias vezes, refletia sobre: “A professora é tão chique, tão bem-conceituada na sociedade, e ela gosta e defende os indígenas. E eu já tive e ainda tenho tantos preconceitos com eles”.

Em uma tarde de sábado, no ano de 2007, a acadêmica foi pela primeira vez participar de um grupo de estudos na residência de sua professora e, ao chegar lá, se deparou com uma cena que jamais esqueceu: um indígena na cozinha de sua casa, tomando café e conversando tranquilamente com a professora. Aquela conversa demonstrava sintonia, amizade e cumplicidade entre eles e, quando percebeu, também estava sentada à mesa, tomando café da tarde, compartilhando histórias, vivências, sentimentos e experiências, fazendo com que a estudante iniciasse um processo de ressignificação e admiração em relação aos indígenas.

Assim foram muitas tardes durante o curso de Letras. Em uma dessas tardes pedagógicas, um assunto lhe chamou muito a atenção, pois discutiam sobre as dificuldades que estudantes Xavante cotistas estavam enfrentando dentro e fora da Universidade Federal de Mato Grosso. Nesse período, a acadêmica já estava no terceiro ano da faculdade e estava com muitas dificuldades em delimitar o problema e o tema a ser pesquisado em sua monografia, tudo que pensava, logo desistia, mas após essa conversa, foi despertada muita vontade em estudar sobre a temática indígena. Mas, como assim? Aquela menininha que tinha medo, no passado, quer pesquisar sobre os indígenas?

Passaram-se alguns dias e a professora marcou um outro encontro com suas alunas monitoras. Nesse diálogo, perguntou se elas já haviam decidido sobre o tema a ser pesquisado

na conclusão do curso. Foi então que soube da novidade. Ela ficou muito feliz em saber que seu exemplo, suas ações e seus ensinamentos tinham influenciado naquela escolha.

Desse modo, a acadêmica partiu para observação e vivências acerca dos estudantes indígenas, que ingressaram na universidade por meio do programa de cotas; pesquisou sobre a temática; e não apenas teve a oportunidade de conhecer, mas sim de conviver com eles durante dez meses. Os sonhos, as fragilidades, as dificuldades em relação à Língua Portuguesa, as dificuldades financeiras, o preconceito e a discriminação faziam com que várias vezes a acadêmica lembrasse de momentos da sua infância.

1.4 “A semente foi plantada”

Assim que concluiu o curso de graduação, já iniciou a pós-graduação na Universidade Federal de Goiás, no curso de Educação, Diversidade e Cidadania. Com base nos depoimentos dos universitários Xavante que participaram da pesquisa do seu Trabalho de Conclusão de Curso, ela decidiu pesquisar, na especialização, sobre as dificuldades que as famílias da etnia Xavante enfrentam ao deixar suas comunidades para trazerem seus filhos para cursarem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio nas escolas públicas urbanas de Barra do Garças.

Foram seis meses de observação, de vivências e de estudos em duas escolas estaduais que tinham o maior número de estudantes Xavante matriculados; e de visitas às famílias de três desses estudantes, que residiam na cidade naquele momento.

Ao finalizar a especialização, já estava trabalhando como contratada nas escolas municipais de Barra do Garças e, no início de 2012, foi convocada no concurso, no qual tinha sido aprovada como professora de Língua Portuguesa, da rede estadual de educação do Mato Grosso. A partir daí, passou a compor o quadro de profissionais da rede estadual da sua cidade e, então, começou a vivenciar um novo capítulo de sua vida, pois na escola onde estava lotada, era grande o número de estudantes indígenas matriculados, de maneira que ela se viu diante de uma nova realidade, que antes era somente de estudos: as dificuldades e as possibilidades que os envolviam.

1.5 “A realidade do/no chão da escola”

Foram cinco anos atuando como professora do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Durante esse período, houve a presença de muitos estudantes indígenas, pensou que conseguiria

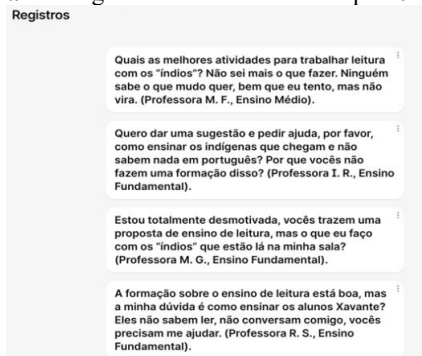
colocar em prática tudo aquilo que foi estudado e pesquisado na graduação e pós-graduação, mas não era simples assim. Ao se deparar com as atribuições da profissão, com o número de alunos, com as especificidades e com as diversidades em sala de aula, percebeu que a situação era mais complexa e desafiadora, inclusive por causa do preconceito, da indiferença e do isolamento por parte da maioria dos estudantes e também de alguns colegas de trabalho. Mas tinha um princípio que, mesmo diante das adversidades, tornava algumas situações menos conflitantes: o afeto.

Acredito que este seja o momento exato para dizer que ela, a menininha medrosa, a estudante preconceituosa, a acadêmica nostálgica e sonhadora, a professora realista, sou eu, a pesquisadora que está com olhos cheios de água, emocionada e agradecida por essa oportunidade.

1.6 De professora a formadora, novas oportunidades, novos registros

Em 2017, por meio de seletivo interno da rede estadual, passei a compor o quadro de professores formadores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO³). Durante os quatro anos em que estive na instituição, foram muitos os relatos e as angústias de professores e professoras, no momento da formação continuada, sobre a presença e a aprendizagem dos alunos indígenas no contexto escolar urbano, fazendo com que eu fizesse o registro no meu caderno de campo, não só por causa da minha atribuição, mas porque aquele assunto me interessava e me deixava muito preocupada; me fazia sentir impotente. Eis alguns excertos desses registros:

Figura 1 – Registros do caderno de campo 2017-2018



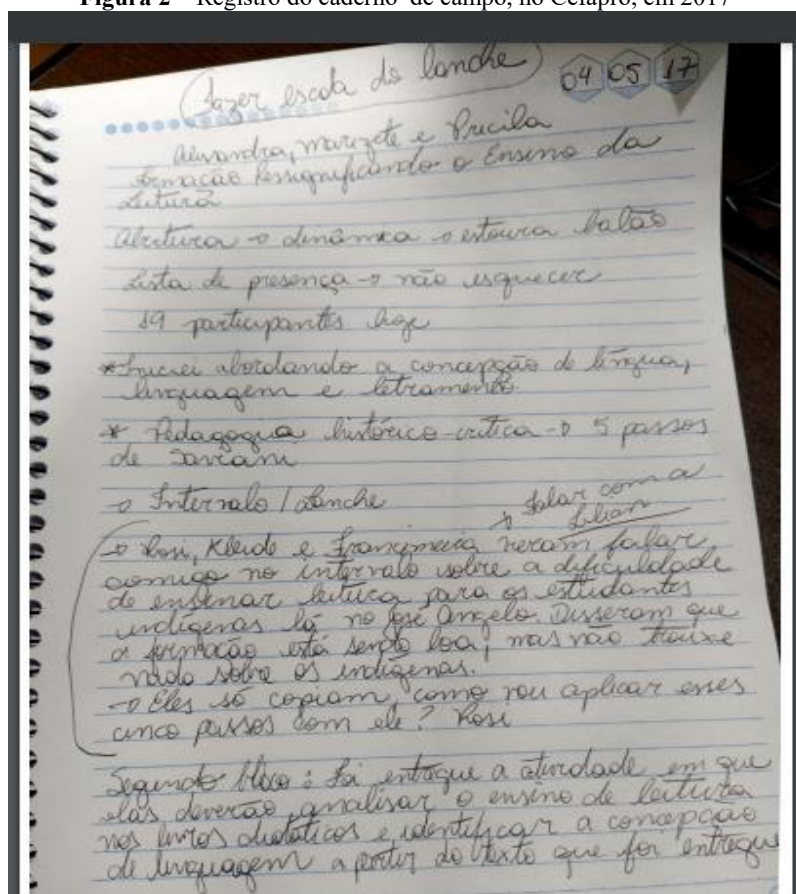
Fonte: Arquivos da pesquisadora (2022), disponível em: <https://padlet.com/pricilacabral/97rh1y7htu6o0yw9>.

³ Em janeiro de 2021, passou por uma reestruturação e, atualmente, é nomeado por Diretoria Regional de Ensino.

Relatos como esses me deixavam triste e, várias vezes, procurei a professora Marly Augusta⁴ e a formadora Deijalsina⁵, da área indígena, para conversar sobre o assunto. Deijalsina e seu esposo não são indígenas, mas são militantes da causa há mais de vinte anos e residiram por dez anos em uma Aldeia, na ilha do Bananal. Ah, como essas conversas com a Deija me faziam bem e me ajudavam a entender, a conhecer e a compreender o porquê de tantas coisas!

Os olhos dela brilhavam durante as histórias do povo Karajá. E, por meio de suas narrativas, conheci a sua amiga incondicional e professora da UFG, Maria do Socorro Pimentel, que também era militante da causa. “Era”, porque, infelizmente, não está mais no plano terrestre, foi uma das vítimas da covid-19, deixando um trabalho lindo, mas muitos indígenas órfãos.

Figura 2 – Registro do caderno de campo, no Cefapro, em 2017

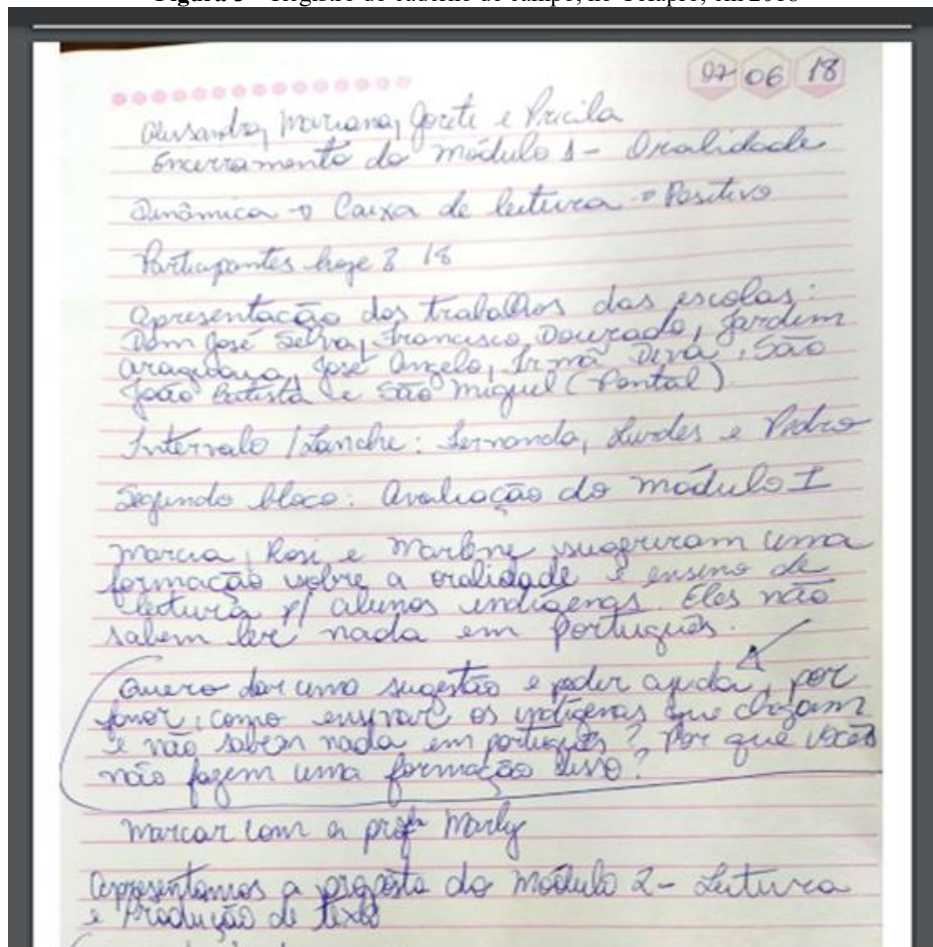


Fonte: Fotografia de autoria própria (2017).

⁴ Foi a minha professora da universidade, contribuiu para que eu conhecesse e tivesse um novo olhar em relação aos povos indígenas.

⁵ Possui graduação em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2001). Atualmente, é professora de educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso. Amiga e militante da causa indígena há mais de vinte anos.

Figura 3 – Registro do caderno de campo, no Cefapro, em 2018



Fonte: Fotografia de autoria própria (2018).

Figura 4 – Registro dos participantes das formações de Língua Portuguesa, no Cefapro, em 2017, 2018, 2019



Fonte: Fotografias de autoria própria (2017, 2018, 2019).

Figura 5 – Registros de reuniões com coordenadores das escolas indígenas em General Carneiro, 2018



Fonte: Fotografias de autoria própria (2018).

Em 2018, atuando como *professora formadora* no município de General Carneiro, tive a oportunidade de participar de reuniões e momentos formativos com os gestores das escolas estaduais indígenas. Lembro-me da dificuldade deles em relação à escrita e à organização do Projeto Político Pedagógico e da dificuldade no planejamento de acordo com as normativas enviadas pela SEDUC - MT⁶.

1.7 Ao Google e ao motorista do semiurbano, gratidão

As conversas com a Deija, as demandas em relação ao ensino-aprendizagem dos estudantes indígenas, os registros no meu caderno de campo e o sonho em ser mestra me impulsionavam ao desejo de tentar um seletivo de mestrado.

Um certo dia do mês de agosto de 2019, digitei no Google “mestrado em educação” e apareceram algumas notícias e, entre elas, um tal (risos) programa PPG-IELT, da UEG, na cidade de Anápolis, cidade que eu não conhecia, só sabia que era próxima a Goiânia. Li e reli o edital e, naquele período, também estavam abertas as inscrições para o mestrado em Goiás, cidade mais próxima do que Anápolis; considerando isso, decidi me preparar para o mestrado de lá. Iniciei os estudos e o projeto, mas aquele edital da UEG, de Anápolis, me incomodava, então, faltando exatos dez dias para o encerramento das inscrições, mudei o rumo de tudo. Minha intuição, assim como as vivências, as pesquisas anteriores, os registros do meu caderno

⁶ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

e os diálogos me encorajaram a tentar o seletivo *stricto sensu* para discente do PPG-IELT; comentei sobre a decisão apenas com meu esposo, minha mãe e meus filhos.

Então, lá fui eu e Deus em busca desse sonho. No dia da prova escrita, por causa do trabalho, meu esposo não pôde me acompanhar, dessa forma, fui de ônibus até Goiânia. Ao chegar à rodoviária, ainda pela madrugada, bateu o medo, o desespero e o arrependimento. Porém, esperei o dia amanhecer e, ali mesmo, comprei o *ticket* do semiurbano Aragarina para Anápolis. A prova seria às 14h00min, mas decidi ir logo cedo para lá, pois tinha receio de perder a prova, e ainda tinha o fato de não saber nem para que rumo ficava Anápolis. Então, às 06h30min fui para lá.

Assim que subi as escadas do ônibus, perguntei para o motorista se ele poderia me ajudar, pois estava indo fazer uma prova na UEG, e se aquele era o percurso correto. Ele foi muito solícito e disse que a UEG ficava próxima à prefeitura da cidade e que quando estívéssemos chegando, ele pararia e explicaria o caminho. Naquele momento, senti um alívio tão grande, pois assim ele o fez. Parou próximo à prefeitura e, com muita paciência, me explicou como chegar à universidade. Cheguei lá às 07h30min e fiquei esperando até o horário da prova. Aproveitei para estudar, falar com meu esposo, andar pelo local, não conseguia comer, porque estava com ânsia de vômito de tanto nervosismo e ansiedade. Uma hora e trinta minutos antes, os candidatos começaram a chegar. Eu estava na cantina e uma moça se aproximou e começamos a conversar, fazendo com que eu me esquecesse um pouco que estava ali sozinha.

Durante a prova, minhas mãos pingavam suor. Pensei que não fosse conseguir, mas consegui finalizar as duas propostas dissertativas. Quando descii as escadas, já estava começando a escurecer e, novamente, bateu o desespero. Falei com dois senhores que trabalhavam na segurança da universidade, eles me orientaram sobre como encontrar o ponto de ônibus mais próximo dali e, assim, consegui pegar o semiurbano e retornar para Goiânia. Chegando lá, mudei para outro ônibus e retornei para Barra.

A espera pelo resultado da primeira fase foi terrível, mas quando vi que tinha conseguido ser aprovada na avaliação escrita, fiquei radiante. Porém, novamente batia o medo e a insegurança em retornar lá e passar pela fase decisiva: a banca de entrevista. Dias depois, fiz o mesmo percurso. Novamente fui bem cedo para a universidade, procurei saber onde seria a sala da entrevista e já fui para lá. Fiquei lá sozinha, por muitas horas, minha entrevista seria às 11h30min.

Uma hora antes, chegou um rapaz tímido, discreto, mas logo fui puxando conversa e ele foi se soltando. Aquela conversa fez com que eu me sentisse mais tranquila. Em seguida, chegaram mais duas moças que também estavam aguardando a entrevista, deixando a conversa

mais animada. Conteí da minha aventura para eles e eles me falavam da universidade, os nomes dos professores do programa, sobre o que pretendiam pesquisar caso fossem aprovados. De repente, vi um trio se aproximando de nós e o pessoal que aguardava comigo disse: “são eles!” Ari, Barbra e Viviane. Eles, sorridentes, chiques e educados, cumprimentaram-nos e entraram na sala, alguns minutos depois, deram início às entrevistas. Quando o professor Ari abriu a porta e me chamou, pensei que fosse desmaiar. Quando entrei na sala e vi os três sentados de frente para mim, tive a sensação de estar no “The Voice” e a dúvida era se alguém iria virar a cadeira para mim.

Muito nervosa, mas tentando não demonstrar, respondi todos os questionamentos sobre o meu projeto, sobre a minha vida profissional, sobre a minha disponibilidade e os meus objetivos em relação à pesquisa. Saí de lá encantada com aquele trio e com algo dentro de mim dizendo: “Vai dar certo!”. E realmente deu, fui aprovada em terceiro lugar. Foram muitos dias abrindo e reabrindo o resultado para ter a certeza de que era verdade e fiquei muito emocionada quando vi que, em meio a tantos candidatos e com a concorrência acirrada, a moça que conheci na cantina, no dia da prova escrita, o rapaz e as duas moças que conheci no dia da entrevista também tinham sido aprovados.

O primeiro encontro com a minha orientadora, professora Viviane⁷, foi no dia da matrícula. Sua fala serena, educada, segura e acolhedora me deixou muito tranquila. Em março, tivemos o segundo encontro, almoçamos juntas na cantina da universidade. A simplicidade dela, que eu já sentia liberdade de chamá-la por Vivi, me encantava. Nesse encontro, ela sugeriu algumas leituras, inclusive o seu livro/tese, intitulado *Colaboração e crítica na formação de professoras/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID* (SILVESTRE, 2017).

Ao ler o livro da professora Viviane, conheci Catherine Walsh e Tânia Rezende, e os artigos indicados me apresentaram a perspectiva de André Nascimento. Percebi, então, o porquê de ela ter tido interesse no meu projeto, que abordava a questão indígena: ela, em seu livro, apresentava uma proposta de formação de professores e tinha como objetivo a ressignificação da prática docente.

No dia 12 de março, após o segundo encontro presencial, retornei para Goiânia e, quando cheguei à rodoviária, me deparei com algumas pessoas usando máscara. Achei estranho

⁷ Possui graduação em Letras: Português e Inglês (2005), mestrado (2008) e doutorado (2016) em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. É uma das líderes do Grupo de Pesquisa "Formação de professoras/es de línguas" (UFG/CNPq) e pesquisadora integrante do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP/CNPq).

e, ao olhar as notícias na *internet*, soube que tinha sido confirmada a primeira morte causada pelo vírus conhecido como o novo coronavírus Sars-Cov-2. Uma semana depois, as aulas presenciais foram suspensas e, desde então, passamos a ter aulas e orientações *on-line* durante todo o ano de 2020.

1.8 Novas oportunidades, mais aproximação dos parentes

Em dezembro de 2020, o centro de formação que eu trabalhava passou por uma reestruturação na área pedagógica e por reduções no quadro de servidores, eu tive a oportunidade de continuar fazendo parte da equipe, mas, em janeiro de 2021, recebi o convite para ser coordenadora da formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças. Naquele momento, foram muitas as dúvidas e incertezas. Após conversas e reflexões, percebi que na Secretaria Municipal de Educação eu teria uma demanda intensa de trabalho e seria desafiador alinhar trabalho e mestrado; mas que, por outro lado, teria mais oportunidades em relação a minha pesquisa, estando à frente da formação continuada, pois teria mais autonomia para planejar e executar a minha proposta formativa com foco na educação indígena. E posso afirmar que não foi só uma questão de autonomia, mas, também, de proximidade, convivência e amizade com os parentes indígenas.

Desde 2009, tenho tido experiências com o povo Xavante pelo contato com aqueles que deixaram sua comunidade e vieram para o território urbano, mas eu nunca tinha ido até o território deles. Em fevereiro de 2021, tive o primeiro contato. O secretário de educação de Barra do Garças, professor Sivorino⁸, um militante da causa indígena, convidou-me para acompanhá-lo em uma ação muito importante: conversar e explicar para o povo Xavante a importância de tomar a vacina contra a covid-19.

Sáímos às 05h00min da manhã e retornamos à noite. Nesse período, estivemos em seis aldeias da terra de São Marcos, nas quais fomos presenteados com melancia, com abóbora e com um lindo colar Xavante, por duas anciãs. Elas não falavam nada em Língua Portuguesa, mas o professor Cristovão⁹ traduziu tudo o que elas me disseram. Agradeceram a visita, relataram o medo dos netos e dos bisnetos irem estudar na cidade, porque o homem branco tinha roubado tudo deles, e como queriam que eles aprendessem e continuassem ali longe da

⁸ Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física e é Especialista em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (2006). É professor de Educação Física da rede estadual de Goiás e da Rede Municipal de Barra do Garças. Atualmente, é vice-prefeito e secretário de educação em Barra do Garças.

⁹ Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás, professor formador, representando a área indígena na Secretaria de Educação de Barra do Garças.

maldade humana, comendo o que eles plantavam, sobrevivendo com o pouco que restou para eles. Abençoaram-me e pediram para voltarmos lá novamente. Nada, nem ninguém poderá tirar de mim a primeira visita, a primeira experiência junto a eles.

Figura 6 – Registro da primeira visita às terras de São Marcos, 2021



Fonte: Fotografias de autoria própria (2021).

Nesse dia, conheci o professor indígena Cristovão, ele estava nos esperando na primeira aldeia, São Marcos. Ele, muito solícito, educado e atencioso com todos, nos recepcionou muito bem e nos auxiliou no trabalho de convencimento da importância da vacinação.

No retorno para casa, o professor Sivirino comunicou que o Cristovão Paridzane seria contratado para trabalhar como professor formador da educação indígena e me pediu para preparar mesa, cadeira, computador e tudo que fosse necessário para recebê-lo bem na equipe. Eu fiquei tão, tão feliz com a notícia e, quando cheguei à secretaria, fui logo contando para os outros professores da equipe. Todos receberam a notícia com muito carinho. Passados alguns dias, o professor Cristovão chegou, foi muito bem recepcionado, por várias vezes, eu me emocionei com as narrativas, os depoimentos, a sabedoria e os saberes que ele compartilhava com a equipe de formação.

Naquele momento, éramos seis professores não indígenas e um professor indígena na equipe, e, no início de março, o secretário de educação nos comunicou que tínhamos mais um

colega indígena, foi quando o professor Oscar Urebete¹⁰ veio de São Marcos para fazer parte da equipe de Formação.

1.9 Trabalho e pesquisa, lado a lado, na mesma sintonia

Em nossas reuniões, planejamentos e conversas diárias, Cristovão (cursando mestrado na UFG), Oscar (cursando doutorado na UFMT) e eu sempre trocamos informações sobre as nossas pesquisas. Em um desses diálogos, comentei sobre a formação continuada que iniciaria em março, e disse que gostaria muito de tê-los como palestrantes, colaboradores dessa formação, pois tinha certeza que essa ação inédita não iria contribuir somente para a minha pesquisa e para o meu trabalho de campo, mas principalmente para a prática docente. Naquele momento, os dois aceitaram e disseram estar lisonjeados com o convite. Quando cheguei em casa, logo contei para o meu esposo e para os meus filhos, mandei mensagem para Vivi, minha orientadora. Era tanta felicidade que não cabia no meu peito, fiquei lembrando dos relatos, anseios e reivindicações dos professores nas formações do CEFAPRO e, de repente, vinha o medo, o peso da responsabilidade.

No dia 11 de março, iniciamos a formação continuada, que teve a procura de 174 professores, mas por conta dos objetivos da proposta, pudemos oferecer apenas 30 vagas. Além do professor Oscar e do professor Cristovão, tivemos também a contribuição na formação do professor Xisto Tserenhi'ru. Atualmente, ele exerce o cargo de superintendente de assuntos educacionais indígenas na prefeitura de Barra do Garças.

Não poderia deixar de ter como colaboradoras as pessoas que me inspiraram, que me fizeram ter outro olhar pela causa indígena: as professoras Marly Augusta e Deijalsina Gonçalves, e o colega de mestrado Rogério Back, pesquisador da literatura indígena. Fiquei muito triste, pois a professora Maria do Socorro Pimentel (*in memorian*), por causa de sua importância tanto para a formativa como para a sociedade e os povos indígenas de modo geral, iria fazer o encerramento do nosso curso de formação e não pudemos ter sua presença por conta de seu falecimento.

Em um dos encontros, eu relatei toda a minha trajetória, desde a infância até aquele momento, em relação aos indígenas. Confesso que fiquei surpresa, pois não esperava que a

¹⁰ Doutorando em estudos linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/Cuiabá, na linha de pesquisa: Paradigmas de Ensino de línguas, cujo projeto de pesquisa é a gramática pedagógica Xavante. Professor formador representando a área indígena na Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças.

minha história e as minhas vivências fossem inspirar e trazer tanta esperança para tantos professores. E não parou por aí, a convite da professora Marly Augusta, o quarto encontro formativo teve como palestrante o professor, autor e escritor Celso Ferrarezi Junior, que conversou com os cursistas sobre a alfabetização, o ensino de Língua Portuguesa para estudantes indígenas e a diversidade.

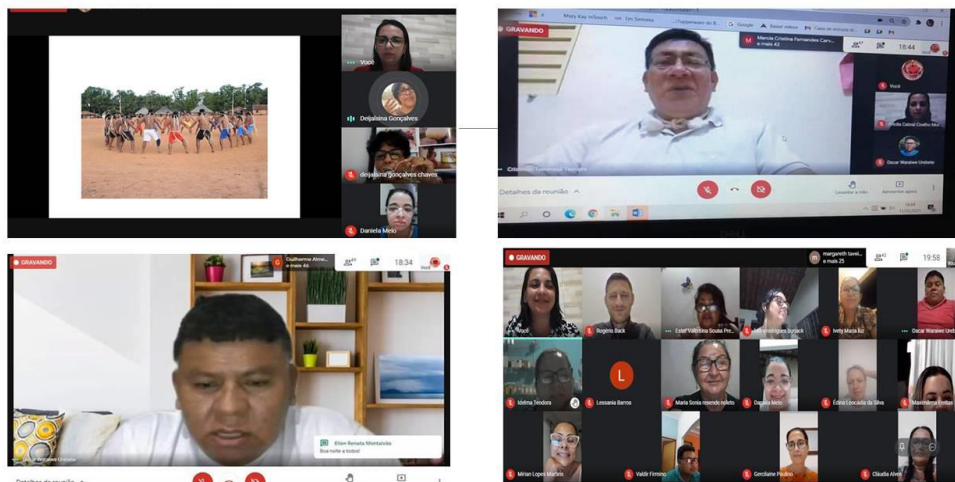
Figura 7 – Encontros formativos com a participação de Cristovão, Oscar e Xisto, 2021



Fonte: Fotografia de autoria própria (2021).

Foram sete encontros *on-line* síncronos, com duração de três horas cada um, e propostas de atividades assíncronas, totalizando 44 horas de curso, de março a maio de 2021.

Figura 8 – Formação continuada: O ensino de Língua Portuguesa e a relação professor e estudantes indígenas nas escola públicas, 2021



Fonte: Fotografias de autoria própria (2021).

Passada a oferta do curso de formação continuada, em junho de 2021, por intermédio da professora Deijalsina, conseguimos agendar com o professor Daniel Munduruku. Ele foi palestrante de um dos nossos encontros formativos, com o tema: Literatura, Oralidade e Diversidade, no qual tive a oportunidade de apresentar o professor Cristovão como mediador da *live*. Acredito que esse dia foi histórico para a educação de Barra do Garças, pois tivemos, como palestrante e mediador, professores indígenas e a participação de indígenas de toda região do Mato Grosso e professores de todo o Brasil, chegando a 2740 visualizações. A previsão seria de que a *live* tivesse 1h30min de transmissão, e chegou a 3h19min. Daniel Munduruku iniciou a sua fala dizendo que, naquele dia, cataria muitos piolhos e afirmou que, para os indígenas, catar piolhos é um gesto de amor e confiança. Elogiou o encontro formativo e o fato de ter um parente à frente da mediação.

Durante a sua apresentação, afirmou que as palavras “índio” e “indígena” são utilizadas como sinônimos, no entanto, não há uma relação direta de significado entre elas. Segundo o escritor e professor Daniel Munduruku, a palavra “índio” está, em diversas vezes, associada a diversas características negativas, como: selvagem, preguiçoso, canibal, atrasado, entre outros. Concluiu a sua participação fazendo um apelo: ao passo que a palavra “indígena” remete à ideia de “originário da terra”, nativo, a expressão “indígena” não carrega as mesmas conotações negativas que a expressão “índio”.

Figura 9 – Registros da live Literatura, Oralidade e Diversidade, 2021



Fonte: Fotografias de autoria própria (2021).

1.10 “ Começando a trilhar meu caminho como pesquisadora”

Curso formativo finalizado, e agora? Posso afirmar que esse foi o momento mais difícil da pesquisa para mim. Ao contrário de muitos pesquisadores, mas como dizia minha amada vizinha, “antes sobrar do que faltar”. Então, elaborei um cronograma de atividades para o mês de julho.

Em uma das conversas com a minha orientadora, ela me disse que era hora de parar de me ver apenas como *professoraformadora* e agir como *pesquisadora*: eis o grande desafio. Foram dias e madrugadas assim. E não é que eu fui gostando desse movimento? Foi assim que decidimos reformular os objetivos e a proposta metodológica da pesquisa, adotando a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica a partir de Abrahão (2018) como suporte metodológico para a escrita desta dissertação. Era preciso, de algum modo, registrar minhas memórias e vivências, bem como construir uma narrativa-memória daquela formativa tão marcante na história da formação docente com foco nos saberes Xavante nas escolas públicas de Barra do Garças-MT.

Aqui vocês conheceram um pouco da minha história e da minha trajetória acadêmica e profissional. Posso afirmar que o envolvimento com a temática se iniciou por meio da prática e se transformou em práxis, uma vez que o trabalho com narrativas é o espaço no qual o pesquisador parte da experiência de si, faz regressões e deslocamentos, questiona suas aprendizagens e suas trajetórias pessoais e coletivas. Nesse sentido, as experiências pessoais e profissionais são determinantes na constituição da formação docente.

CAPÍTULO 2 – POVOS XAVANTE - AQUELES QUE CONCLUÍRAM A TRAVESSIA DO RIO ARAGUAIA

*XERENTE
ADMIRÁVEIS
VALORIZAÇÃO
AUTÔNOMOS
NATIVOS
TERRITÓRIOS
ENFRENTAMENTO*

(Pricila Moraes)

Nesse capítulo, apresento de forma breve os pontos constituintes do povo Xavante, como, seus aspectos sociais, econômicos, culturais e econômicos, bem como trato sobre a permanência e a importância da memória para esse povo. Para meu intuito nesta pesquisa, essa apresentação é importante, pois é a partir do conhecimento das características e das vivências dos Xavante que buscamos propor as estratégias de acolhimento e de realização das ações de ensino. Aqui também apresento um pouco sobre as lideranças femininas dos Xavante e sua importância e relevância no modo de vida desse povo.

São muitas as dúvidas, as teorias e os desencontros de informações sobre a origem dos indígenas no continente americano e sobre a “Invasão”, no Brasil, pelos portugueses durante o período de colonização e nos ensinam e apresentam, como versão oficial, que Pedro Álvares Cabral foi responsável pelo “descobrimento” desse “novo mundo”, uma fala equivocada, pois não havia nada a ser descoberto, uma vez que os indígenas já viviam nesse local há muito tempo; o que houve, de fato, foi o processo da chegada dos portugueses em terras indígenas e a subsequente colonização e exploração, pelo Império Português, dos recursos minerais, vegetais e humanos existentes nessas terras. E foram esses mesmos colonizadores/invasores que se acharam os donos deste lugar e que nomearam os habitantes que aqui já viviam de “índios”.

Considerando os povos Xavante e os nossos estudos, entende-se que os primeiros contatos dessa etnia com o não indígena foram no século XVIII, na província de Goiás. A abertura do território, por meio da pretensa “pacificação” dos povos indígenas ali localizados, foi responsável pela criação da política de aldeamento, que iniciou sua construção entre 1760 e 1775, sendo financiada pela Coroa Portuguesa.

Os Xavante e diversas etnias uniram-se em uma mesma aldeia, mas, infelizmente, o modo de vida, a religião, os valores e a cultura do não indígena eram prioridade. Com o tempo, ficou constatado que a política de aldeamentos era um verdadeiro fracasso. Sendo assim, no final do século XIX, para garantir o sustento e a sobrevivência de seu povo, os Xavante e parte dos Awe atravessaram o rio Araguaia. Os contadores de histórias dizem que essa travessia foi motivo da separação de parte desse povo, pois um grande boto apareceu e saltitou várias vezes nas águas do Araguaia, sendo visto como um sinal negativo e fazendo com que muitos desistissem da travessia. Os indígenas que permaneceram às margens do rio Tocantins foram nomeados como Xerente, e os que concluíram a travessia até o cerrado mato-grossense como Xavante.

2.1 História, cultura e organização social com quem falamos

Os A'uwe Uptabi (povo autêntico) pertencem ao tronco Macro-jê (família linguística Jê). A população Xavante, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, do censo de 2010 (BRASIL, 2012), é a etnia com maior número de indígenas no Mato Grosso, com a população de 19.259 indivíduos.

A aldeia São Marcos (conhecida como aldeia mãe) fica a 120 km de Barra do Garças, é a maior aldeia da região. Além dela, existem mais de 50 aldeias que ficam localizadas nas terras de São Marcos, com população Xavante de aproximadamente 3.600 membros residentes nas terras, que possuem 60 mil hectares. A caça, a pesca e o artesanato são os modos de sobrevivência do povo Xavante. Na maioria das aldeias das terras de São Marcos, as casas são feitas de palha, a organização da aldeia é em forma circular e as casas ficam em média 3 metros de distância umas das outras.

Não podemos falar sobre as terras de São Marcos sem citarmos a Missão Salesiana. A assistência aos povos indígenas em Mato Grosso deu início em 1984 com a vinda dos Salesianos. Na colônia Teresa Cristina, em 1894, Meruri, em 1902, Sangradouro, em 1906 e São Marcos, em 1957 (a missão foi fundada oficialmente no dia de São Marcos, 24 de abril de 1958). Os Xavante vieram da região norte do Rio das Mortes para o Meruri por conta de diversas doenças, de ameaças dos fazendeiros e de busca por sobrevivência. Então, construíram uma aldeia à beira do Boqueirão e, apoiados pelo Padre Bruno Mariano, diretor de Meruri, e acompanhados pelo Padre Salvador Papa e Me. Adalberto Heide, chegaram até São Marcos em 1958.

A presença dos Xavante trouxe uma nova reorganização na questão educacional da Missão, assim como na catequese e nas questões culturais, religiosas, agrícolas e internato, que, naquela época, foi oferecida apenas para os povos Xavante e Bororo. A promoção da juventude e a educação eram os principais objetivos da Missão Salesiana. Para os Xavante, a presença Salesiana nas aldeias contribuiu muito; não foi a solução dos problemas indígenas, mas foi um momento de ajuda, orientação diante de diversas situações.

Segundo o relato do professor Cristovão, a Missão Salesiana foi muito importante na sua formação desde a pré-escola, foi com eles que aprendeu a ler e escrever. Ele destaca a pedagogia salesiana, que enfatiza o aprender a conviver e o aprender a se relacionar. Cristovão afirma que se hoje ele é professor e também trabalha como interprete da língua Xavante é graças aos ensinamentos da instituição.

Os conteúdos ministrados partiam das habilidades de cada professor, assim como temas catequéticos. O horário das aulas era organizado para não atrapalhar o trabalho na roça. Os primeiros dez anos foram marcados pela organização dos grupos e por doenças como a tuberculose e o sarampo.

Somente em 1964, com a chegada das Irmãs Salesianas à aldeia, que houve uma organização da escola dos missionários. Em 26 de agosto de 1974, foi criada a Escola Estadual de São Marcos, por meio do decreto nº 2.179, o propósito dessa escola era respeitar, incentivar e valorizar a cultura indígena. Mas, em 1976, houve o fechamento do internato para os meninos e, para as meninas, em 1977, causando uma grande transformação na organização da Missão. Em 2006, a direção da Missão Salesiana entendeu que já tinha cumprido com a vossa missão, que era orientar e educar indígenas e que tinha chegado o momento de assumir a responsabilidade e o compromisso com seu povo, entregando, assim, aos Xavante, a direção. Como ato de gratidão, em 2008, os Xavante organizaram e comemoraram os 50 anos da Missão.

Acredito que, mesmo com o encerramento das ações salesianas, nossos estudos vão ao encontro do que foi trabalhado por eles durante a missão: promoção de igualdade e de direitos humanos, com a centralidade na educação.

A nossa pesquisa iniciou-se no ano de 2020, em Barra do Garças. A economia do município baseia-se no turismo, na agricultura e na pecuária. Atualmente, vem se destacando na região do Vale do Araguaia como polo educacional. Mas, em relação aos povos indígenas, ainda prevalecem o silenciamento, o preconceito, a exclusão e a marginalização, uma vez que “[...] a imagem construída dos povos indígenas é baseada em estereótipos, ideias falsas, que igualam e colocam sob um mesmo rótulo um sem número de situações diversas” (REZENDE, 2009, p. 54).

Entre os povos Xavante, a língua materna, a cultura e os valores são mantidos entre as antigas e as novas gerações, mas, como professora da rede pública e moradora de Barra do Garças, é possível perceber a crescente migração nos últimos anos, eles têm deixado suas comunidades e ido para as cidades em busca de formação escolar e de saúde. As desigualdades social, econômica e, principalmente, educacional contribuem para isso, não podemos deixar de citar que a ausência de políticas públicas de inclusão impacta direta e negativamente a vida dos jovens Xavante, os que residem nas aldeias e os que vão em busca de novas oportunidades interculturais.

Mesmo diante de tantas dificuldades, os indígenas buscam preservar a cultura advinda de seus antepassados, praticando costumes e rituais, como:

❖ O Wai'a: é a palavra que representa segredo e correção de vida dos Xavante, que não devem se envolver com pessoas do mesmo clã, se isso acontecer, poderá trazer consequências para a família, esta não poderá fazer nada para defender o filho(a);
❖ Da'rini: ritual sagrado de espiritualidade que demora quinze anos, e o que acontece não pode ser revelado;
❖ Danhõno: é realizado no período de cinco anos, ritual de passagem dos adolescentes para a fase adulta, quando os meninos passam pelo ritual de perfuração das orelhas com osso de onça parda, em seguida, acontece o Uiwede, que é a corrida da tora de Buriti.

Os Xavante são inseridos em grupos denominados de acordo com suas idades:

❖ Ai'uté pré = criança recém-nascida;
❖ Watébrémi = menino;
❖ Ba'õno = menina;
❖ Ai'repudu = pré-adolescente;
❖ Adzarudu = moça;
❖ Wapté = adolescente;
❖ 'Ritéi'wa = moço, rapazes;
❖ Adabá = moça;

❖ Danhohui'wa = padrinhos;
❖ Pi'õ = mulher adulta;
❖ ipredu = adulto;
❖ Ihi = ancião, velho.

Os saberes e conhecimentos Xavante são construídos durante as atividades do dia a dia, durante as festas e os rituais. Esses momentos reforçam a identidade e fazem com que “[...] as culturas indígenas não se percam e que as sociedades indígenas atuam sempre na reconstituição de uma identidade diferenciada” (COHN, 2001, p. 37). Ao se prepararem para as festas culturais, os Xavante se pintam, porque, para eles, as festas são lutas, competições. Após as lutas, eles dançam em volta das casas por duas ou três vezes.

Para os Xavante a partilha é uma forma de solidariedade, eles são muito unidos e solidários uns com os outros. As comunidades indígenas acreditam que por meio da cooperação atinge-se a produção, e a troca entre os indivíduos e comunidades garante a um meio de produção um caráter social. A caça e a pesca são consideradas como trabalho para os homens e, para as mulheres, a colheita do que a natureza oferece. Nesse sentido, vale ressaltar que muitas pessoas desconhecem a cultura indígena e não consideram essas atividades como trabalho. Por isso, muitas vezes acabam criticando e zombando desse modo de organização de vida.

Os Xavante são muito cuidadosos com suas crianças, as avós materna e paterna auxiliam as mães com a responsabilidade de cuidar dos filhos. As crianças Xavante aprendem nas relações familiares com seus pais, avós e irmãos mais velhos sobre o silêncio e a observação atenta, que são meios de aprendizagem. O que os mais velhos dizem e fazem na roça e na pesca são ensinamentos, ou seja, apresenta desde o nascimento até a velhice um sistema próprio de aprendizagem. Esse processo inicia dentro das aldeias por meio da fala; da fabricação de arcos e flechas, de materiais e de artesanatos; e, também, por meio das danças nos rituais. Os mais velhos fazem e os mais novos reproduzem.

O respeito das meninas e dos meninos aos seus pais é admirável, o diálogo, a observação e o exemplo prevalecem. Os pais não admitem brigas e violências entre seus filhos e outras crianças da aldeia, pois aqueles que apresentam um comportamento ruim são mal vistos na comunidade. Os meninos recebem orientações dos pais, e as meninas, de suas mães, mas isso não faz com que deixem de se amar e se relacionar em família.

A brincadeira é muito importante, por isso, as crianças brincam muito. As habilidades das brincadeiras indígenas são fundamentais para que, no futuro, saibam fazer pinturas no

corpo, caçar, pescar, fabricar colares, cestos, arcos e flechas. As meninas iniciam logo cedo nas tarefas que são atribuídas às mulheres.

De acordo com Rezende (2015, p. 6), a relação que os povos indígenas têm com seus territórios é muito diferente da relação que os gestores nacionais não indígenas mantêm com seus estados de pertencimento. Segundo o professor Cristovão, para as crianças Xavante, o território onde brincam e convivem é um lugar de ensinamentos. Brincam e aprendem em meio aos afazeres domésticos, esses ensinamentos fazem parte do ciclo de vida, assim, o habitat dessas crianças possibilita que a educação linguística delas ocorra a partir de iniciativas próprias.

Não são todas as aldeias nas terras de São Marcos que têm escolas indígenas, mas as que possuem o Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, são ofertadas pela Rede Municipal de Barra do Garças ou pela rede estadual. Mesmo que elas aprendam a língua materna, sabem da importância de aprender a Língua Portuguesa, mas sabem também das dificuldades e desafios em aprender a ler e a escrever a língua que orienta e rege as leis, a comunicação com os não indígenas e, principalmente, as leis que dizem respeito aos povos indígenas.

Não podemos deixar de ressaltar aqui a importância e o valor dos anciãos. Os jovens e as mulheres da comunidade são orientados pelos anciãos, que lutam para que a cultura e o passado não sejam esquecidos ou apagados e para que o modo de vida atual de muitos Xavante não seja malvisto, para que sejam valorizados pela comunidade, haja vista que muitos Xavante estão buscando meios de sobrevivência e conhecimentos fora da aldeia, como na educação e na saúde, contudo, a orientação é a de que eles nunca se esqueçam de seus valores e costumes.

Apesar disso, a realidade tem sido diferente, por exemplo, por uma questão cultural, o jovem não poderia sair da aldeia antes da furação de orelha, mas por meio da busca por sobrevivência, estão indo para a cidade com seus pais antes do ritual. “Pensando na realidade e nessa organização dos povos Xavante, muitas vezes eles vivem uma contradição, em que nascem “indígenas”, mas por vários fatores migram para os espaços urbanos, ou seja, para muitos, não vivem mais “oficialmente” “como” indígenas”, não são mais como aqueles que vivem nas aldeias, nas ocas, nas terras indígenas, esse fator acaba gerando conflitos entre os próprios Xavante.

Nasci e cresci ouvindo de muitas pessoas, acreditando que a maioria dos indígenas recebem benefícios financeiros do governo federal, que eles têm terras, propriedades, rios, matas, animais e plantações suficientes para suprirem suas necessidades.

Em visita à aldeia de São Marcos, e ao conversar com alguns familiares de muitos que foram residir na cidade, eles me relataram que os desafios iniciam desde a matrícula e a receptividade nas escolas urbanas, na procura por casas para alugar, de modo que, grande parte, consegue moradia apenas nas periferias da cidade. Muitos fazem artesanato para ajudar nas despesas, pois o benefício do Bolsa Família não é suficiente para a sobrevivência de suas famílias. Afirmam, ainda, que a alimentação oferecida na escola, muitas vezes acaba sendo a refeição principal de seus filhos. Após muita reivindicação, lideranças indígenas conseguiram um auxílio para estudantes que estão na universidade, por meio do decreto 7.243/10, no valor de R\$ 510,00 (quinhentos e dez reais), para ajudar na moradia, no transporte e na alimentação.

O nosso sistema escolar prepara o aluno para o mercado de trabalho, alinhados à maneira que a sociedade idealiza seus funcionários, bem diferente da cultura indígena. Hoje, os alunos indígenas reivindicam o acesso à educação escolar de qualidade, como uma condição para alcançar a sua autonomia e poder ajudar o próximo, mesmo que a apropriação de novos conhecimentos possa ser pensada de forma negativa, em termos da perda dos conhecimentos tradicionais, irremediavelmente, substituídos por outros saberes e técnicas. É comum pensar que os conhecimentos “primitivos” dos indígenas são necessariamente subjugados diante da “superioridade” da tecnologia e da ciência ocidental.

A ida dos indígenas para a cidade é um compromisso com a sua comunidade, com as suas ideologias, com os seus próprios objetivos, mas tendo sempre em mente que, quando seus filhos concluírem os estudos, deverão voltar para o seu grupo, a fim de contribuir para a melhoria de seu povo. Contudo, quando chegam na cidade, muitos são afastados da sua cultura e dos seus valores, outros chegam inocentes, esperançosos e convictos de que, ao se mudarem para a cidade, serão recebidos com dignidade nas escolas, de que terão oportunidades de trabalho, enfim, de que modificarão suas vidas e a de seus familiares.

Em muitos dos nossos diálogos com o professor Cristovão, ele relata a sua preocupação com os jovens que se deslocam das aldeias para cidade, tanto que ele foi nomeado como padrinho dos jovens de sua aldeia mãe, sendo responsável por dar moradia, alimentar, orientar, acompanhar e cuidar deles. No entanto, ele afirma que a maioria não tem esse apoio e cuidado.

Para Cristovão, o processo de identificação com o mundo natural é interrompido quando eles chegam à cidade, é um momento delicado, pois ainda não têm certeza de suas escolhas, sofrem com a não receptividade dos parentes urbanos, são privados de sua liberdade em todos os espaços e com isso acabam muitas vezes tendo uma mudança brusca de comportamento, sendo vítimas do processo social do não indígena, como: conhecer o “sexo” em *lan houses*, por

meio de filmes, deixando de ir para escolas e ficando a maior parte do dia lá, assim como, experimentando e fazendo uso de bebidas alcoólicas e drogas ilícitas. Em decorrência dessas situações preocupantes, muitas famílias vão para a cidade acompanhar os filhos durante a trajetória educacional.

Nesse processo de deslocamento da aldeia para a cidade, as mulheres, juntamente aos seus maridos e filhos, buscam interagir com os parentes que já residem nos espaços urbanos. As indígenas são ensinadas, desde crianças, os afazeres domésticos e, na cidade, não é diferente: cuidam dos filhos, da casa, da alimentação da família e fazem diversos tipos de artesanatos. Aos poucos as famílias vão tentando se acostumar com o novo modo de vida. A dificuldade com a Língua Portuguesa, o preconceito e a resistência são os maiores desafios.

2.2 As vozes femininas Xavante ecoam

Mestras no coração do Brasil

Inspiradoras no centro do Brasil, presente!
Pascoalina, presente!
Isabel, presente!
Mariana, presente!
Líderes, mestras, mulheres, guerreiras, benzedadeiras
Vidas Xavante que merecem ser reverenciadas
Socorro! A voz inesquecível de Maria, que ecoa em nossos corações
Carolina, presente!
Mestra Xavante, da cultura, da sementeira
Deijalsina, presente!
Mestra da sabedoria, deixou a cidade para ser filha da ancestralidade
Marly, presente!
Mestra mãe, acolhedora dos menos favorecidos
Barbra, Viviane Silvestre, presentes!
Mestras que oportunizaram uma filha do rio Garças
Viviane Bengezen, presente!
Obrigada por acolher nossa narrativa
Tania, presente!
Mestra da resistência ao preconceito dos invasores
Mulheres, vozes que ecoam, me formam, me moldam, graças aos
vossos ensinamentos me tornei um ser intercultural no coração do
Brasil.

(Pricila Moraes)

Por ter sido criada por uma mulher de fibra, por ser mulher, mãe e professora, por ter como orientadora do mestrado uma mulher que é minha inspiração, por ter na minha banca de qualificação a presença de duas mulheres que são exemplos de luta e de empoderamento, não poderia deixar de enfatizar a importância da mulher indígena, em especial, as Xavante, afinal, é como Potiguara (2004) diz, elas são curandeiras, conhecedoras das plantas, contadoras de histórias, são elas que vão transmitir às netas “os laços com os ancestrais, a cosmologia e a herança espiritual”. E não posso deixar de registrar aqui que 80% dos professores, de Pedagogia e de Língua Portuguesa, são mulheres e, na maioria das vezes, são elas que “transmitem os saberes” aos estudantes indígenas e não indígenas nas escolas urbanas.

No passado, as mulheres indígenas não podiam aprender a Língua Portuguesa, porque apenas os homens entravam em contato com os indivíduos fora da aldeia. Ao conhecermos um pouco das etnias que frequentam as escolas públicas de Barra do Garças: Bororó, Karajá e Xavante, podemos observar que, hoje, esse panorama está mudando, pois temos alunas indígenas concluindo o Ensino Médio, cuja finalidade é chegar à universidade. Assim, as mães, as mulheres, as filhas indígenas, assim como os homens, deixam seus territórios e vêm com seus familiares em busca de conhecimento, de saúde, de leitura e de escrita, para o fortalecimento da sua cultura em meio à selva dos não indígenas.

São muitas as vozes femininas indígenas, ecoando por liberdade, igualdade, reconhecimento dos seus territórios, direitos, preservação da cultura e saberes. Ao discutirmos sobre os desafios, dentre eles, o ensino de línguas, não podemos deixar de citar aqui vozes femininas Xavante que são exemplos de sabedoria, de luta e de resistência.

No estado de Mato Grosso, temos como representante a cacica Carolina Rewaptu. Ela é conhecida e reconhecida como a força da mulher Xavante. Rewaptu teve parte de seu povo, os A'uwe Uptabi de Marãiwatsédé, dizimado pela ditadura militar, seu povo foi abandonado a mais de 400 km de distância, e os que ficaram na aldeia foram massacrados. Ela sobreviveu, aprendeu português e superou o medo de se expor, a fim de defender seu povo e manter sua cultura. Hoje, Rewaptu é cacica de sua aldeia, assumiu um papel público reservado, até então, também entre o povo Xavante, apenas aos homens.

Ao falarmos de mulheres indígenas Xavante, não poderíamos deixar de citar aqui três lideranças Xavante: Isabel Re'amo e Pascoalina Retari'ó, ambas, infelizmente, faleceram em decorrência da covid-19, durante a pandemia, no ano de 2020, e Mariana Tsihotsiwe, que já vinha acamada, bem debilitada há algum tempo, e, em março de 2022, não resistiu.

Figura 10 – Vozes femininas Xavante, 2021-2022



Fonte: Moldura de autoria própria. Imagens de Carolina, Isabel e Pascoalina são públicas, retiradas da *internet*. Imagem de Mariana foi cedida e autorizada a divulgação por seu filho Cristovão.

Isabel era moradora da aldeia Imaculada Conceição, nas terras indígenas de São Marcos, ela foi pioneira e coordenadora de um projeto sobre o protagonismo de mulheres indígenas de Mato Grosso, onde promoveu o I Encontro de Mulheres Xavante, com o objetivo de discutir questões como saúde, educação e acesso aos direitos e à cidadania. Durante o evento, o pedido de Isabel às mulheres Xavante foi para que elas não tivessem vergonha de falar, assim, ela explicou que aquele encontro, aquele momento, era para elas se reunirem e debaterem questões importantes para todas elas. O encontro de mulheres, atualmente, é parte do planejamento anual de trabalho da coordenação regional Xavante.

Isabel foi homenageada pela equipe do documentário Território Nosso Corpo, Nosso Espírito. Ela teve uma expressiva e inesquecível participação na obra. Para ela, “o índio surgiu da terra, o índio viveu sempre, os ricos acabaram com a natureza e hoje quem tá pagando? Somos nós (indígenas) que estamos pagando, isso eles não veem, só a riqueza, e nós como vamos viver? Já passou mil governos e ninguém pensa no índio, que tá juntinho, lá no cantinho, com a natureza, com a floresta, com o meio ambiente”¹¹.

Já Pascoalina era moradora e líder da aldeia Guadalupe, nas terras indígenas de São Marcos, foi a segunda morte indígena registrada no ano de 2020, fazendo com que, na época, a Defensoria Pública notificasse o prefeito por falta de atendimento e de recursos para a comunidade Xavante. Durante trinta e quatro anos, Pascoalina foi servidora efetiva da Secretaria Especial de Saúde Indígena/Ministério da Saúde (SESAI) e contribuiu para as

¹¹ Trecho da fala de Isabel Re'amo no documentário Território Nosso Corpo, Nosso Espírito, 2019.

melhorias na saúde indígena no âmbito do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), além de se destacar como grande liderança indígena entre as mulheres Xavante, colaborando para o fortalecimento e para a capacitação das parteiras tradicionais indígenas de todo o DSEI. Ela se destacava por ter uma fala verdadeira e muito forte.

E Mariana? Oriunda da TI Marechal Rondon, da aldeia de Batovi, no dia 24 de abril de 1962, ela saiu rumo à Missão Salesiana, chegando no dia 24 de maio do mesmo ano, caminhando a pé, do município de Paranatinga até aldeia recém-instalada, chamada São Marcos. Criou seus 11 filhos, seis mulheres e cinco homens, com a produção de roça de toco¹². Encaminhou todos os filhos para a escola da época, sem roupas e condições apropriadas, mas todos os filhos tinham o desejo de estudar. Ensinou a eles a bondade de Deus e orientou os bons caminhos. Um de seus filhos é o professor e amigo Cristovão. Mariana, em sua comunidade, é sinônimo de mulher trabalhadora, carinhosa, generosa, que sempre estava com uma criança no colo e sempre ajudando o próximo. Deixou-nos no dia 6 de março de 2022.

As comunidades Xavante, nas terras de São Marcos, choram pela ausência de Isabel, Mariana e Pascoalina, a luta agora é para que suas memórias, seus ensinamentos e seus exemplos de perseverança sejam eternizados e sirvam de estímulo para outras mulheres indígenas. O protagonismo, a liderança e a resistência dessas mulheres precisam ser refletidas, discutidas e ecoadas nas esferas do poder.

2.3 Memórias do povo Xavante, povo autêntico do cerrado mato-grossense

Memória, grupos étnicos, identidade e preconceito são importantes apontamentos que não poderiam deixar de ser discutidos em nosso trabalho, pois é necessário compreender o porquê de a memória legitimar alguns grupos e não reconhecer outros.

O Xavante possui um sistema patriarcal, suas gerações dependem do pai, ou seja, o filho herda o clã do pai. Aprendem e ensinam por meio dos mitos, crenças, contos, falas dos antigos. A base da pedagogia Xavante é a família, os clãs Xavante principais: Po' redza' öno e öwawê.¹³

Assim como muitos povos indígenas brasileiros, o povo Xavante possui suas memórias, suas narrativas, suas organizações, seus saberes, sua língua materna e acreditam no poder sobrenatural, como no sol, na terra, na lua e no filho do criador. A mitologia do povo Xavante

¹² A roça tradicional Xavante é a chamada roça de toco. A roça pode ser feita com o trabalho familiar ou de forma comunitária por um grupo de famílias ou por toda uma aldeia. Fonte: <https://axa.org.br/2015/05/a-roca-de-toco-xavante/>.

¹³ Fala do professor Cristovão Tserero, durante um diálogo comigo, em abril de 2021

vem do espírito do homem, que representa dois ensinamentos provindos dos nossos antepassados. Esses ensinamentos referem-se à divisão dos clãs, sobre a cerimônia da passagem dos adolescentes, a cerimônia do Wai'a, que representa o sol e a lua; mas a purificação, o próprio homem pratica, para que o bem e o mal não estejam juntos, para isso foi criada a divisão de rituais.

Os povos Xavante, autênticos do cerrado do estado de Mato Grosso, conforme a classificação linguística, falam a língua Xavante, do grupo jê, se autodenominam A'uwẽ'uptabi. Eles habitam seis terras indígenas já demarcadas, localizadas nos municípios de: Água Boa, Barra do Garças, Bom Jesus do Araguaia, Canarana, General Carneiro, Campinápolis, Paranatinga, Primavera do Leste e Nova Xavantina.

Considerando o município de Barra do Garças, onde residimos e onde se localizam as terras de São Marcos, são muitas as narrativas que predominam sobre o crescimento populacional e a migração para o município dos primeiros habitantes da região – os indígenas e os “pioneiros”, vindos de vários estados brasileiros, em busca de ouro e de diamante. A memória permite-nos construir uma imagem narrativa do passado e, ao fazê-la, desenvolvemos um retrato e uma identidade de nós mesmos. Logo, a memória faz parte da identidade, é um dos seus aspectos formadores e possibilita o reconhecimento das pessoas nos grupos dos quais participam (ASSMANN, 1995).

Cada grupo possui a sua memória cultural, as suas histórias, as suas narrativas e os seus valores que serão eternizados. Contudo, há diferenças e desigualdades em relação a essas bagagens emocionais e culturais. Por vezes, as memórias indígenas, Xavante, são marginalizadas, excluídas e desconsideradas por outros grupos presentes não apenas em Barra do Garças como em todo o Brasil.

Essa violência memorial acontece desde o século XVI, em que se percebe uma manipulação da memória dos indígenas brasileiros, forjando um esquecimento dos massacres e traumas sofridos. As narrativas, as relações de poder, as culturas coloniais são apresentadas pelos livros didáticos, são construídas há décadas como “memória oficial”.

Em uma fala do professor Cristovão, durante uma roda de conversa no trabalho, ele disse: “Estou aqui pelas memórias, mérito dos meus antepassados, dos meus pais, de um povo que teve suas vidas massacradas, mas resistiram”. Ele afirmou não ser “índio”, e que esse foi o termo dado a ele, mas que não diz nada, não diz nada sobre a sua pessoa, que ele é o que é, porque o seu povo o vê assim. O relato do professor Cristovão confirma que a história e a literatura acabam sendo usadas para rotular, associá-los aos primitivos, silenciar, negar a construção de memória dos povos indígenas.

As interações, as práticas e as políticas interculturais são possibilidades de desconstrução e de reconstrução desse processo memorial. Particularmente, desconsidero a memória como individual, as minhas recordações registradas aqui neste trabalho é um exemplo e foram reconstruídas a partir do meu passado, das interações, das experiências e das relações que construí com o outro. A memória eleva, destaca, mas também pode ser esquecida, apagada. A memória cultural Xavante é garantida pelo seu povo, por lideranças, por professores, por políticos, por escritores e por outros que agem como guardiões, que revivem e que dão continuidade às tradições do grupo.

CAPÍTULO 3 – ESTUDANTES XAVANTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE BARRA DO GRAÇAS - MT E O DESAFIO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS DE UMA FORMATIVA

Depois de relatar algumas das minhas memórias e vivências e de apresentar uma breve, mas importante, experiência acerca dos aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais que constituem o povo Xavante, aqui o meu foco é o de mostrar a realidade dos estudantes Xavante nas escolas públicas urbanas de Barra do Garças, de modo a delinear as relações existentes entre esses alunos com outros alunos não indígenas e com seus docentes de Língua Portuguesa. Aqui é o momento em que também apresento a proposta de formação continuada que desenvolvemos durante a pesquisa e durante meus trabalhos junto à Secretaria de Educação do município em questão, bem como faço uma avaliação dessas atividades, tentando mostrar as contribuições delas para a formação de professores que trabalham em escolas públicas que atendem estudantes indígenas da etnia Xavante.

De acordo com uma visão puramente etnocentrista, os povos indígenas são primitivos e se comunicam até hoje de maneira primitiva. Atualmente, grande parte da população ainda acredita que a “língua” só pode ser ensinada, aplicada a línguas de cultura europeia, inglesa, chinesa, árabe, japonesa, chinesa ou hebraica. Como se pode falar, ler e escrever uma língua que não conhece? As línguas servem para a comunicação. Mas elas não apenas “servem”, elas transcendem essa dimensão funcional. As línguas nos fazem ser (COUTO, 2011, p. 103).

A problemática, nesse contexto, é como deve ser o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas, os quais chegam às escolas urbanas e não apresentam conhecimento da Língua Portuguesa, assim como os professores não conhecem a língua materna e nem a cultura indígena. Não podemos deixar de ressaltar que a escola é referência, é o ponto de partida deles na cidade, devemos ressaltar, também, a importância da educação intercultural e das políticas públicas nesse processo, pois o desafio em relação à língua não é apenas uma questão estrutural, mas também cultural.

No Brasil, é recente a criação de políticas linguísticas e políticas públicas voltadas para a valorização das línguas minoritárias. Pensando na realidade dos povos originários, essa valorização é uma dívida nacional histórica, essas políticas incluem, por exemplo, estudos sobre identidade, um tema muito discutido, no momento, por pesquisadores de várias áreas da ciência.

Mesmo com a criação de políticas e com a evolução das concepções científicas, ainda não foi suficiente para abandonar, excluir falas e crenças infundadas em relação a questões culturais e linguísticas indígenas. Para que tenhamos êxito em nossas ações, nas propostas de políticas públicas e linguísticas, devemos alinhá-las aos interesses dos sujeitos, das suas identidades, de onde eles se destinam e, principalmente, a característica principal da sociedade contemporânea: a diversidade.

Pensando na nossa realidade, em Barra do Garças, onde temos um grande número de estudantes indígenas Xavante nas escolas urbanas, percebemos que as comunidades escolares ainda acreditam em representações baseadas em estereótipos miseráveis, que ridicularizam o “não branco”, na maioria das vezes com o cocar na cabeça e com frases bobas, nas quais os verbos estão sempre no infinitivo e nunca conjugados. O que as comunidades escolares urbanas precisam saber, conhecer e aprender é que as comunidades indígenas, em sua maioria, são bilíngues e sábias; e aprendem no convívio com o outro, com o povo do qual faz parte e isso os não indígenas ainda precisam aprender.

Não queremos apontar culpados, mas a negligência e a indiferença do poder público, em relação aos povos indígenas causa indignação. Considerando a realidade de Barra do Garças e do grande número de famílias Xavante que residem nessa cidade, não podemos deixar de citar o exemplo do curso de Letras, do *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso, no qual não se tem uma disciplina na matriz curricular do curso ou uma formação de professores que contemple a cultura e as particularidades da etnia. Afinal, não são todos os acadêmicos da graduação que tiveram a sorte que eu tive, de conhecer um pouco da cultura Xavante, conviver com uma professora militante da causa e, principalmente, aprender que a educação escolar indígena não pode ser pautada pelos mesmos princípios dos não indígenas.

Conforme Magalhães (2016, p. 221), “o que se preconiza como ensino coletivo nos espaços urbanos, percebidos durante a pesquisa, não passa de um ensino elitizado e preconceituoso, principalmente, quando se tratam de alunos indígenas presentes nessas escolas”. Além da dificuldade em ensinar os estudantes Xavante, percebe-se que se fala muito em um ensino intercultural, mas, na realidade, deparamo-nos com um ensino isolado, o qual é mediado por professores que não conhecem a cultura e a língua do outro.

Ao dialogarmos com professores durante encontros formativos sobre a educação pública e as comunidades minorizadas, escutamos, quase que de 100% deles, que a lei garante educação pública inclusiva e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros. Mas, na prática, não é simples, não é fácil, pois necessita incluir aqueles que estão em desvantagem em relação aos outros, valorizar a cultura e a língua materna e reafirmar a identidade. Acredito que o espaço

escolar pode não ser o único, mas é o principal espaço nesse alinhamento entre povos, até porque é fundamental “[...] abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global” (SANTOS *apud* SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 07). Nesse cenário, a educação escolar deve valorizar a história e os saberes dos povos, estar aberta às diferenças e desenvolver ações que possibilitam a inclusão no processo de ensino e aprendizagem.

Ao iniciarmos nossa pesquisa, procuramos conhecer a realidade e o processo de inclusão dos alunos indígenas que migram de suas aldeias para estudar nas escolas públicas urbanas de Barra do Garças - MT. Sendo assim, vamos discorrer um pouco sobre as políticas públicas educacionais da Rede Municipal de Educação de Barra do Garças para estudantes indígenas.

As políticas, em relação à educação indígena, tiveram poucas alterações durante décadas. Somente no século XX, mais precisamente nos anos de 1980 com o processo de redemocratização do país, que ocorreram algumas mudanças ocasionadas pela demarcação de terras indígenas, pela assistência à saúde indígena e pelo desenvolvimento de projetos educacionais voltados a indígenas. Nesse sentido, a partir dos anos 1980, “[...] muitos estudos sobre educação indígena começaram a ser realizados no país, trazendo novas contribuições para uma visão mais crítica da educação indígena, cujas práticas começaram a ser objetos de estudo e de pesquisa” (BOTH, 2009, p. 35). Os indígenas e os movimentos sociais contaram com o apoio de organizações não governamentais, de religiosos, de antropólogos e de outros que lutam por políticas públicas.

O parágrafo 2º do Art. 210 da Constituição Federal 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” (MORAES, 2015, p. 222). Nessa perspectiva, a partir da Constituição Federal de 1988, os indígenas passam a ter o direito de seus saberes serem reconhecidos pelas escolas. Sendo assim, criam-se projetos de formação para atender as especificidades de professores, assim como ensino diferenciado para os estudantes.

Nesse contexto, não podemos deixar de citar o Decreto Nacional nº 26, de 1991, que transfere a responsabilidade da oferta de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Entendemos que o decreto estabelece aos estados que assumam as questões

educacionais como políticas públicas.

Em Barra do Garças, por meio da lei nº 1672, de 1993, criou-se sete unidades escolares indígenas em aldeias e nomeou-se profissionais responsáveis pela categoria na Rede Municipal de Ensino. Em 2005, houve a criação de mais duas escolas e, em 2009, a criação de mais uma, totalizando 10 unidades educacionais indígenas. Na Secretaria Municipal de Educação são três profissionais não indígenas responsáveis pela Educação Escolar Indígena que desempenham as seguintes funções: expedição e inserção de documentos escolares no sistema *on-line* da secretaria, contratação dos profissionais indígenas, censo escolar, matrículas, calendário escolar, orientação sobre os recursos (verbas federais), escolha dos livros didáticos e Projetos Políticos Pedagógicos.

É importante ressaltar, em relação ao ensino nessas unidades educacionais, que tanto a Língua Xavante quanto a Língua Portuguesa são ensinadas. Com base na Constituição Federal, a Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças orienta os professores indígenas a ensinarem as duas línguas (Xavante e Língua Portuguesa) aos seus alunos, mas a língua materna deve ser prioridade, ou seja, a língua plena é um direito dos povos indígenas.

Ao conversarmos com a coordenadora da educação indígena municipal, ela nos relatou que os servidores que atuam nesse setor são responsáveis pelos profissionais que trabalham e pelos estudantes indígenas que estudam nas escolas das aldeias, sendo assim, eles não são responsáveis por estudantes que deixam suas comunidades e vêm estudar nas escolas públicas urbanas. Até o ano de 2020 não havia nenhum servidor designado para a função de coordenador e/ou orientador dos estudantes Xavante matriculados nas escolas públicas urbanas.

Em janeiro de 2021, novos gestores assumiram o município de Barra do Garças e, para os povos indígenas, foram muitas as mudanças. O professor Xisto foi designado para a função de articulador das políticas públicas educacionais indígenas; o professor Cristovão, designado como professor formador indígena, responsável por orientar os alunos e os familiares que estão residindo na cidade e responsável por orientar professores e gestores das escolas urbanas que recebem alunos indígenas; e o professor Oscar foi designado a ser o assessor pedagógico, orientando e auxiliando a reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas. E, em 2022, a Secretaria Municipal de Educação, pela primeira vez, fez a contratação de profissionais indígenas para trabalharem na mantenedora e nas escolas: 1 nutricionista, 3 cuidadoras de crianças e 1 ajudante para serviços gerais. Dessa maneira, podemos afirmar que foram muitas as conquistas e os avanços para esses povos, mas ainda não são suficientes para suprir as necessidades profissionais e educacionais indígenas.

Portanto, essas considerações, as minhas narrativas, as observações e as vivências foram imprescindíveis para que a proposta do curso formativo fosse construída. Em meio a tantas dúvidas, desconhecimento e dificuldades, acredito que esse curso ofereceu subsídios e contribuiu com novas metodologias para a ressignificação de um ensino que promova a aprendizagem dos alunos indígenas nas escolas urbanas, a partir dos saberes Xavante. Acredito, também, que esse trabalho seja acima de tudo um grito de “Alerta!” e “Socorro!”, de que é preciso movimentos revolucionários nos processos educativos, pois estamos certos e seguros que as práticas aplicadas nas escolas públicas urbanas são insuficientes para mudanças sociointeracionais e para os direitos de aprendizagens serem alcançados.

Sendo assim, nos preocupamos em ofertar uma formativa considerando o ensino intercultural com o propósito de colaborar para uma prática docente e um ensino eficaz. A prática pedagógica e os relatos de vários professores e alunos xavantes contribuíram para um diagnóstico que nos apresentou a necessidade de formar professores no que diz respeito à alfabetização e ao ensino de Língua Portuguesa para estudantes Xavante. É cada vez mais difícil encontrarmos professores que, além da sua formação docente, tenham domínio sobre a língua e o conhecimento da cultura Xavante, a qual seu aluno indígena faz parte.

A formativa *on-line*: O Ensino de Língua Portuguesa para estudantes Xavante nas escolas públicas urbanas de Barra do Garças - MT, a partir dos saberes Xavante, foi planejada, pensada e ofertada de forma diferenciada das outras formações já propostas anteriormente: foi realizada na modalidade *on-line*, de maneira síncrona e assíncrona. Mesmo ocorrendo durante uma pandemia, conseguimos que professores Xavante, autor de livros e professores não indígenas, mas com uma vasta experiência na causa, fossem palestrantes no curso. Foram trabalhadas, com os professores, habilidades que desenvolvam as capacidades: inclusiva, política, ética, intelectual, afetiva e social.

3.1 Formação *on-line*: O Ensino de Língua Portuguesa para estudantes Xavante nas escolas públicas urbanas de Barra do Garças - MT

*A travessia,
O boto nos rios
A anta e sua nobreza
A onça e sua força*

*O furo na orelha
 O batismo nas águas
 O urucum, o risco na pele
 As filhas, os filhos,
 As netas, os netos,
 Das anciãs guerreiras, benzedeadas,
 Dos anciões que lutam pelas terras de São Marcos
 Que resistem ao preconceito dos invasores
 — E por acaso isso é conhecimento?
 — Sim, é formativa, senhor opressor!*

(Pricila Moraes)

A formação continuada dos profissionais da educação, nos últimos anos, tem ganhado destaque em relação às orientações pedagógicas e aos estudos realizados sobre o ensino de Língua Portuguesa para estudantes indígenas, fazendo com que as legislações e as diretrizes curriculares sobre o tema transformassem essa importante ação docente em políticas públicas educacionais. Os estudos de Silvestre (2017), acerca da formação docente, destacam que o Brasil é um país diverso, porém desigual, não só em relação à raça, à classe ou ao gênero, como também em relação à formação dos professores, em que a formação universitária ainda é vista como privilégio e não como direito garantido. Nesse sentido, o papel político da formação torna-se indispensável no processo de mudanças efetivas na atuação docente. Para Rezende (2015), o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, na perspectiva da segunda língua, não contempla os contextos socioculturais e, tampouco, respeitam os modos próprios de construção do conhecimento e as epistemologias, assim, tornando-se complexo e excludente.

O meu desejo é que os conhecimentos e os resultados produzidos, neste trabalho, deem suporte para a formação de pesquisadores/professores indígenas e não indígenas, para a execução de políticas educacionais e, principalmente, para a persistência e para a valorização da identidade cultural e linguística do povo Xavante. A escolha do objeto de pesquisa foi além do meu interesse pelas questões de diversidade, de sujeito, de linguagem e de memória, alcançou as minhas memórias de infância e a minha trajetória profissional. Não posso deixar de agradecer aos nossos parentes e colaboradores Xavante: Cristovão Tserero, Oscar Urebete e Xisto¹⁴ Tserenhi'ru, sem vocês não seria possível a realização desse sonho, em termos de professores indígenas e não indígenas em uma “formativa docente”.

¹⁴ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Mato Grosso, assessor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças.

O tema escolhido para a formativa foi pensado cuidadosamente, pois envolve sentimentos, experiências, lembranças, desejos e elementos complexos. Neste trabalho, não vou conseguir abordar todos os elementos que permeiam a temática, mas apresento alguns pontos importantes e complexos, como: as lacunas na relação entre a formação de professores; e o ensino de Língua Portuguesa para estudantes indígenas, considerando aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais do povo Xavante, que deixam suas comunidades e ao chegar aos espaços urbanos enfrentam preconceitos, estigmas, processo de aculturação e ainda se deparam com discursos racistas.

Rezende (2015, p. 15) nos leva à reflexão ao argumentar que,

mesmo adotando um novo modelo de educação, de acordo com o novo paradigma, os professores não indígenas aplicam seus modelos de pensamento, suas lógicas e suas formas de ensino e de aprendizagem. Como eles, em geral, não sabem a língua indígena, o português passa a imperar na escola, ficando a língua indígena restrita às interações entre os indígenas e a espaços fora, e cada vez mais distantes, das escolas.

Uma vez que a maior parte dos textos de difusão de conhecimento circulam em Língua Portuguesa, inevitavelmente, os professores e estudantes indígenas terão de lidar e negociar com sentidos forjados nessa língua, o que, muitas vezes, não corresponde às concepções e às visões de mundo indígenas (NASCIMENTO, 2014). Por exemplo, cresci ouvindo e assistindo na TV (maioria das vezes no “Dia do Índio”) que a língua indígena é patrimônio cultural brasileiro, já na universidade e nas discussões sobre o assunto, descobri que a manutenção das línguas indígenas é de responsabilidade do Estado. A partir daí, e da afirmação de Nascimento (2014), sabemos que é complexo, pois é de suma importância que sejam garantidas as necessidades territoriais, a caça, a pesca, a integridade e, vamos além, que o Estado assuma e garanta (novamente) a diversidade linguística, excluindo totalmente o monolinguismo e desenvolvendo meios de acesso às minorias linguísticas.

Se é conflitante e desafiador o ensino de português para os falantes da língua, imaginem o quanto está distante para as sociedades indígenas que fazem parte da realidade de comunidades minorizadas, por exemplo, os Xavante que são o foco deste estudo. Cada vez fica mais evidente a problemática, pois a escola que representa o poder dominante, em maior parte, não reconhece as diversidades culturais e linguísticas presentes em seus espaços.

Muito se discute acerca de mudanças de paradigmas diante de novas situações, ouvimos muito sobre isso, por exemplo, durante os piores momentos da pandemia em nosso país. Mas, ao discutirmos sobre mudanças epistemológicas, não podemos deixar de citar ações que exigem

novas abordagens educativas e uma sociedade inovadora: ações ideológicas, históricas, políticas, sociais e humanas.

A realidade imposta pela pandemia da Covid 19 a partir de março de 2020, no Brasil, fez com que os professores repensassem suas metodologias, especialmente considerando as tecnologias digitais. Para Silva (2010), esse tipo de trabalho contribui para repensar o papel das línguas na escola como fonte de afirmação de identidades e de visão de mundo. Assim, a base do projeto desta pesquisa foi apresentar, por meio de uma formativa 100% *on-line*, disponível em plataformas digitais, específica para professores do ensino público de Barra do Garças - MT, com habilitação em Letras e em Pedagogia, que trabalham com alunos da etnia Xavante, que é possível construir novas práticas pedagógicas que garantam os direitos de aprendizagem desses alunos e a interação social no dia a dia escolar. O curso ocorreu no período de 11 de março a 13 de maio de 2021, em parceria com o Lim/Life¹⁵ – do PPG-IELT/UEG e a Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças - MT, com a participação efetiva de 28 professores/as¹⁶ (o material de divulgação do curso consta no Apêndice A e a proposta/cronograma do curso no Apêndice B).

Quadro 1 – Datas e temas dos encontros do curso de formação

ENCONTROS/DATAS	TEMAS
I- 11/03	Educação indígena e educação escolar indígena
II- 25/03	Aspectos culturais do povo Xavante
III- 08/04	Aspectos culturais do povo Xavante
IV- 15/04	Alfabetização e ensino de Língua Portuguesa para Xavante
V- 28/04	Lei 11.645/08 e a literatura, uma possibilidade de aproximação
VI- 06/05	Oralidade e Ensino de leitura
VII- 13/05	Oralidade e Ensino de leitura

Fonte: Material empírico do estudo (2022).

Para a construção da narrativa-memória da referida formativa, consideramos seguintes fontes de material empírico: um questionário inicial (Apêndice C) e um final (Apêndice D), as gravações em áudio e vídeo dos encontros virtuais, o diário de campo da *professoraformadora* e pesquisadora (gravados em áudio), mensagens eletrônicas entre os interagentes (textualizadas por meio de mensagens de *e-mail* e WhatsApp), materiais didáticos produzidos no curso. Além

¹⁵ Atualmente, apenas o LIM – Laboratório de Mídias Interativas integra as ações do Programa.

¹⁶ Todos os professores participantes autorizaram a divulgação do uso de imagens, relatos e fotos.

disso, duas propostas de atividades durante o curso formativo foram postadas no Google Sala de Aula¹⁷: os cursistas postavam a atividade (constam no Apêndice E alguns exemplos dessas atividades) e eu fazia a devolutiva. Observamos, no entanto, que o ambiente era pouco explorado pelos professores.

Os encontros virtuais aconteceram por meio do Google Meet, uma plataforma que propôs novas formas de interação e de aprendizagem entre os envolvidos. Com base em experiências de outras formações, posso afirmar que o *chat* seja um ambiente de sinalizações, expressões e interações, nesse curso formativo não foi diferente. Ao final de cada encontro, eu ficava sozinha na sala virtual e fazia a leitura minuciosa de todas as mensagens do *chat*, afinal, não é tarefa fácil para o palestrante/mediador interpretar as ideias de várias pessoas ao mesmo tempo.

Figura 11 – 1º encontro, 2021



Fonte: Fotografia de autoria própria (2021).

A figura 11, acima, mostra um *print* realizado durante o primeiro encontro da formativa. Nessa imagem, podemos ver alguns dos participantes que estavam presentes de forma *on-line* no encontro; e, também, a sala do *chat*, na qual os participantes interagiam por meio de mensagens. A Figura 12, abaixo, mostra outro *print*, dessa vez do segundo encontro virtual realizado durante a formativa, no qual podemos visualizar um dos palestrantes durante sua fala para os cursistas.

¹⁷ A plataforma não necessita de instalação local, é *on-line* e hospedada, facilitando a entrada (*login*) na plataforma.

Figura 12 – 2º encontro, 2021



Fonte: Fotografia de autoria própria (2021).

Assim como na formação continuada presencial, muitos cursistas não gostam de se manifestar oralmente, mas na sala de aula virtual temos esse excelente recurso, além de apresentar funções, como: enviar uma mensagem privada para um único usuário ou para um grupo, e, como anfitrião, podem desabilitar o bate-papo e escolher com quem conversar. Essa comunicação síncrona é uma rede de interação, construção e desenvolvimento.

Durante o curso de formação continuada, percebemos que o tempo e o espaço se fundiram, ocasionaram vínculos entre cursistas e cursistas, entre cursistas e palestrantes e entre palestrantes e palestrantes. Nós professores já tínhamos percebido que as novas tecnologias já faziam parte da vida dos estudantes, mas o uso do celular não era aceito na maioria das instituições, com a pandemia tudo isso mudou, o celular passou a ser indispensável instrumento de estudo e de trabalho.

Em nosso curso formativo não foi diferente, aproveitamos dessa potencialidade, o celular, como um facilitador na comunicação durante a formação. Criamos, desse modo, um grupo no WhatsApp, esse grupo não foi excluído, até hoje as cursistas interagem, trocam informações e compartilham muitas informações sobre os povos indígenas. Durante a formação, essa ferramenta nos auxiliou muito por conta da rapidez e da praticidade. Além disso, ao término de cada encontro, os cursistas e palestrantes postavam fotos, depoimentos e dicas no grupo, facilitando a troca de informações instantaneamente.

Ao acompanhar o grupo do WhatsApp, percebi, assim como pelo *chat* do Google Meet, a evolução dos cursistas. No início, alguns tinham vergonha de expressar as suas opiniões, porém, com o passar dos dias começaram a manifestar e a defender seus pontos de vista, além de contribuir ao trazerem novas informações referentes ao tema estudado e outros temas pertinentes e relevantes para a turma.

Muito mais que uma ferramenta de interação e compartilhamento, o WhatsApp foi uma ferramenta de reflexão. Muitos cursistas disseram que é necessário parar de estudar sobre

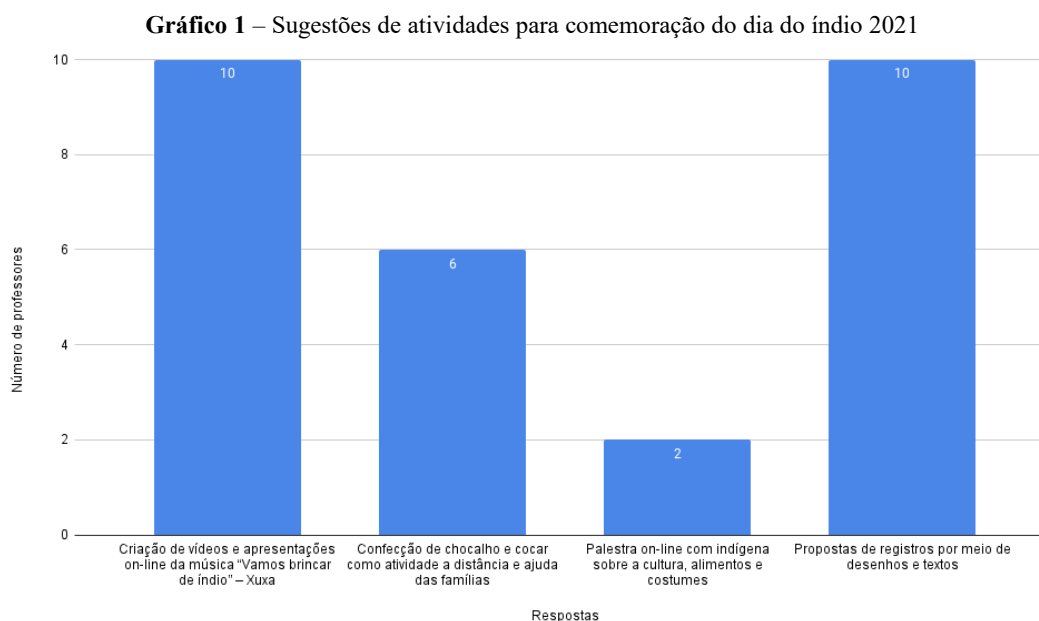
“índios” nos livros didáticos, pois perceberam por meio de vídeos, de artigos e de imagens, no grupo da formação, as inúmeras experiências dos povos indígenas. E o mais importante, a percepção de que os nativos são inseridos, classificados e estereotipados pelos colonizadores.

Assim, para a construção da narrativa-memória da formativa docente, utilizei esses registros de interlocução e interação realizados no grupo de WhatsApp, captados em áudio e vídeo, assim como os textos escritos pelos participantes do grupo (palestrantes e cursistas). Também utilizei os registros feitos durante os encontros virtuais da formativa, incluindo as mensagens no *chat*.

3.2 19 de abril – Não, não vamos brincar de índio!

Desde que Colombo invadiu o continente americano, há mais de 500 anos, os habitantes nativos do nosso país receberam a nomeação de “índios” e, desde então, essa denominação pejorativa é resultante de um processo preconceituoso e discriminatório. Sendo assim, podemos afirmar que não existe nenhuma etnia, povo, clã ou “tribo” com tal denominação.

Durante a formativa, foram muito interessantes as falas e os debates sobre o dia 19 de abril – Dia do Índio. No início do curso, muitos professores relataram o que já estavam planejando, para apresentar e trabalhar com seus alunos virtualmente, e a maioria já estava selecionando músicas, preparando roupas, cocares, produção de desenhos e apresentações, conforme gráfico abaixo.



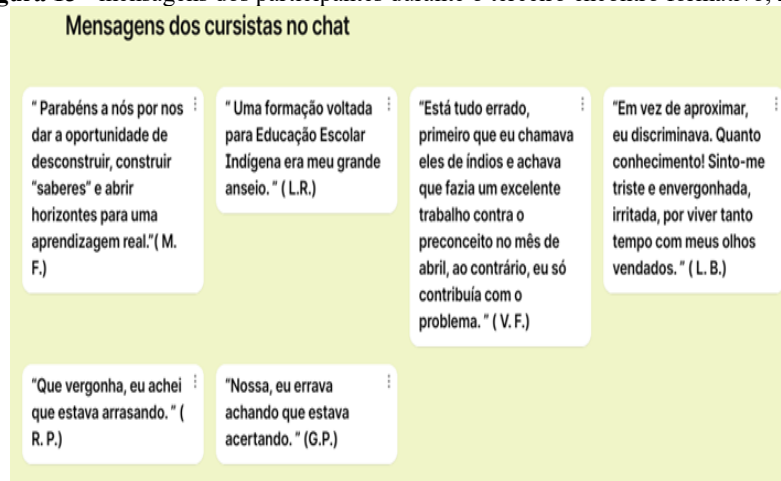
Fonte: Autoria própria (2022).

Conforme o gráfico acima, percebe-se a boa intencionalidade dos professores, porém, a maioria das propostas são inadequadas, mas compreendemos o porquê de tais ações, afinal, são mais de 500 anos aprendendo que os indígenas são todos da mesma etnia, vivem nus nas florestas, sem tomar banho, sem problemas, recebendo aposentadoria dos governos e sem nenhuma influência de outros povos em sua cultura. A maioria das sugestões de atividades, em abril de 2021, trazem propostas que perpetuam preconceitos, estereótipos e não ensinam nada sobre os indígenas. Apenas duas professoras propõem ações em que o indígena é protagonista e poderá ensinar o não indígena com seus saberes.

Na visão dos três palestrantes (Oscar, Cristovão e Xisto), a comemoração da data nas escolas de Barra do Garças e de todo país é um erro, porque, a cada ano que passa, estamos generalizando a diversidade indígena, criando uma imagem equivocada e distante da realidade, fomentando a discriminação e o preconceito em nossas crianças, mesmo que essa não seja a intenção. Apresentaram como sugestão do mês de abril ser o mês do movimento indígena e/ou povos indígenas, e que sejam trabalhadas propostas que abordem a solidariedade, o respeito às diferenças e os valores humanos.

O professor Xisto, em sua participação no curso formativo, afirmou que a comemoração do Dia do Índio, no Brasil, é uma grande palhaçada, é um dia de exposição ao ridículo, de revolta, de tortura psicológica. Será que já levamos em consideração como os alunos Xavante se sentem diante de tudo isso? O que eles pensam quando deixam sua comunidade e vêm para as escolas urbanas? Após a fala dos professores indígenas/palestrantes foram inúmeros os comentários por parte dos agentes, como:

Figura 13 - mensagens dos participantes durante o terceiro encontro formativo, 2021



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2022), disponível em: <https://padlet.com/pricilacabral/97rh1y7htu6o0yw9>.

As mensagens dos nossos educadores, durante a formativa, demonstram vergonha e decepção por estarem há anos com uma única maneira de pensar e de agir nos espaços escolares: a linguagem, a organização curricular, as datas comemorativas, ou seja, uma padronização do ensinar para todos. Mas... o “desconstruir e construir”, “o desvendar dos olhos” faz com que eu veja não só uma luz, mas um refletor no fim do túnel.

Pensando nos estudantes Xavante e na resignificação da prática docente, nessa quebra de paradigmas e alinhando teoria e prática, apresentamos duas propostas de atividades para os cursistas. A primeira, a partir da semana dos povos indígenas; e a segunda, a partir do ensino da oralidade.

Atividade 1

Objetivo da atividade	Identificar e compreender aspectos culturais, sociais e econômicos indígenas para os diferentes espaços.
Proposta	Planeje atividades para serem desenvolvidas durante o mês de abril que contemplem os aspectos culturais, sociais e econômicos da comunidade Xavante.

1. Exemplo de uma das atividades desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental:

Jogo da memória com a letra inicial das imagens que pertencem ao universo indígena

Material necessário:

- 14 cápsulas de café para reciclar;
- 7 imagens (arco e flecha, oca, urucum, pequi), todas as imagens pertencentes ao universo indígena;
- 7 letras iniciais dessas mesmas imagens;
- cola quente;
- tesoura.

Jogo da memória das cores, reciclando cápsulas de café

Antes de começar o passo a passo, vale mencionar que é importante limpar e preparar as cápsulas de café para a reciclagem.

1. Primeiramente, devemos cortar os círculos que tamparão as cápsulas de café. Para isso, use a própria circunferência da cápsula.

Obs.: é importante imprimir a imagem com uma boa resolução e um bom tamanho para que ela caiba dentro da circunferência da cápsula.

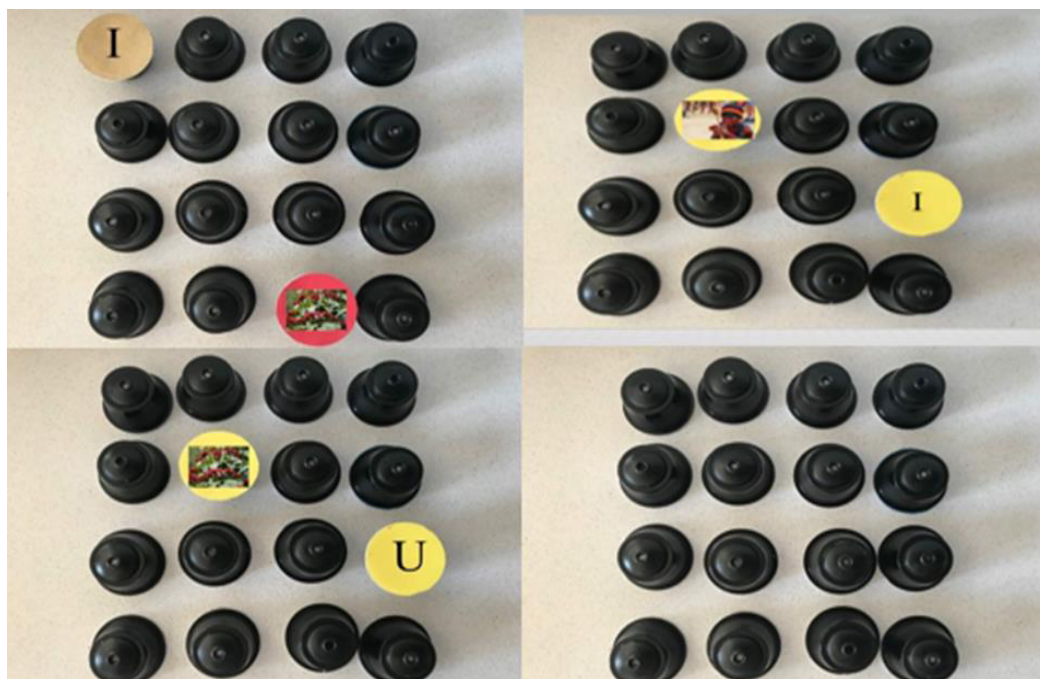
2. Com auxílio da cola quente, cole as imagens já recortadas na cápsula de café. Para que fique firme, coloque a cápsula para baixo e pressione até que a cola seque.

Antes de começar o passo a passo, vale mencionar que é importante limpar e preparar as cápsulas de café para a reciclagem.

3. Primeiramente, devemos cortar os círculos que tamparão as cápsulas de café. Para isso, use a própria circunferência da cápsula.

Obs.: é importante imprimir a imagem com uma boa resolução e um bom tamanho para que ela caiba dentro da circunferência da cápsula.

4. Com auxílio da cola quente, cole as imagens já recortadas na cápsula de café. Para que fique firme, coloque a cápsula para baixo e pressione até que a cola seque.



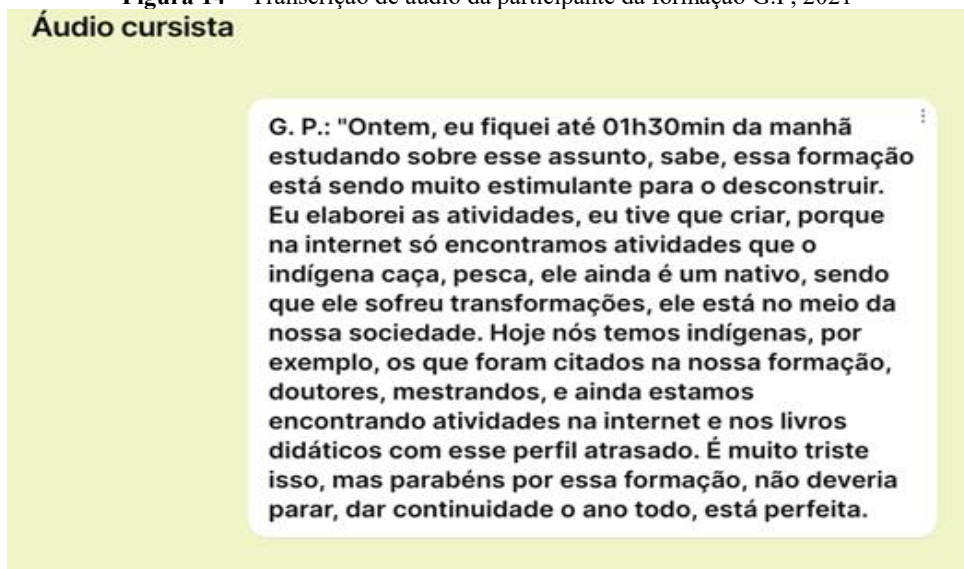
5. Pronto. Agora é só oferecer o jogo para a criança. Sabemos o quão importante é a utilização de jogos na alfabetização de crianças, o quanto elas aprendem brincando.

Análise da atividade 1: Todos os professores participantes fizeram a atividade proposta. Ficaram muito animados por ser no mês dos povos indígenas e pelo *Google Meet* já começaram

a trocar ideias e, em seguida, pelo grupo de WhatsApp. Assim que começaram o compartilhamento de propostas no grupo, já visualizamos atividades retiradas de *blogs* que descaracterizam a cultura indígena. Então, com todo cuidado, foram feitas orientações individuais, em nossa fala, sempre os elogiava e trazia alguns registros da fala de Oscar e Cristovão durante a formativa. Percebemos o quanto eles estavam empenhados, esforçados e empolgados com a proposta, mas muitos apresentavam ainda dificuldades em relacionar aspectos culturais, sociais e econômicos da comunidade Xavante, nas atividades para os alunos de cada ano que atuavam.

Em uma tarde, duas professoras postaram no grupo duas propostas de atividades: o jogo da memória com a letra inicial das imagens que pertencem ao universo indígena; e a caixa pedagógica: uma caixa com materiais recicláveis que dentro tinha imagens que também fazem parte dessa realidade, assim como palavras escritas na Língua Portuguesa e na Língua Xavante. Na prática, os alunos escolhiam uma imagem, fazia a leitura dela em português e tentava acertar como ela é escrita e pronunciada na língua materna Xavante. A partir dessas duas propostas, a maioria dos participantes, que estavam com dificuldades em criar uma atividade, iniciaram o processo de construção de propostas a partir da vivência do mundo indígena, conforme transcrição do áudio de uma professora.

Figura 14 – Transcrição de áudio da participante da formação G.P, 2021



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2022), disponível em: <https://padlet.com/pricilacabral/97rh1y7htu6o0yw9>.

No encontro de socialização tivemos a socialização das atividades, muitas ainda abordaram o contexto dos não indígenas, com cabeçalho de *sites* da *internet*, mas mesmo assim,

preferimos considerar a tentativa em fazer e a coragem em dizer que não conseguiram planejar de acordo com o que foi proposto. Nessa primeira proposta, tivemos excelentes planejamentos e registros da aplicabilidade de atividades que consideraram as características e a diversidade linguística e cultural dos povos Xavante. A avaliação dessa atividade vai muito além da análise de planejamentos, pois não podemos desconsiderar a troca de saberes, a motivação e os argumentos que levaram à criação dos materiais propostos, para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, a serem utilizados no ensino dos estudantes Xavante, nas escolas públicas urbanas de Barra do Garças.

Atividade 2

Objetivo da atividade	✓ Considerar os saberes Xavante no planejamento das atividades dos estudantes Xavante.
Proposta	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planeje e elabore uma atividade a partir da seguinte afirmação de Silva (2021): O paradigma “alfabetização pelos conhecimentos indígenas” surgiu em seminários, encontros e grupos de estudos da ação “Saberes Indígenas na Escola”, fundamentado numa concepção pluriepistêmica. ✓ Então, imagine que você acaba de receber um estudante Xavante que deixou a sua comunidade e se mudou para a cidade com a sua família, foi matriculado na escola e na turma que você trabalha. ✓ Esse aluno apresenta muitas dificuldades em relação ao processo de alfabetização na Língua Portuguesa. Considere os temas e os conteúdos abordados na Formação Continuada Saberes Indígenas, a sua graduação, a disciplina, a escola e a turma que você está atribuído.

Análise da atividade 2: A segunda proposta tem como foco a alfabetização e o ensino de Língua Portuguesa para estudantes Xavante que deixam suas aldeias e chegam às escolas urbanas com a esperança de serem bem recebidos e inseridos na civilização não indígena. Nessa segunda proposta, percebemos o avanço didático e metodológico dos professores e não podemos deixar de registrar aqui que, por se tratar de uma proposta de alfabetização, considerando o momento pandêmico e o quanto as crianças gostam e estão inseridas no mundo virtual, 80% das atividades utilizaram produção de vídeos e jogos pedagógicos *on-line*, como

recursos de ensino e, principalmente, como auxílio para nossos estudantes Xavante conhecerem outra cultura, sem desrespeitar e desconsiderar sua identidade.

Exemplo de Atividade – Componente Curricular Educação Física – Ensino Fundamental

Música Indígena

- Arte indígena não é só pintura corporal, cestaria e cerâmica.
- A música é a arte mais presente em diversas manifestações culturais e sociais de diversas etnias.
- Os índios fabricam seus próprios instrumentos musicais e utilizam muitas vezes o próprio corpo como instrumento.



Observe algumas brincadeiras de matriz indígena abaixo, em seguida, escolha uma para realizar, grave um vídeo e envie para a professora.

1. Arranca Mandioca



2. Peteca



Avaliação: a avaliação da criança será contínua, considerando a sua participação e a sua interação nas aulas *on-line* (aplicativo Google Meet) e no grupo de WhatsApp. E, também, seu desenvolvimento e sua compreensão diante das atividades orais e escritas e, principalmente, por meio da devolução das atividades devidamente preenchidas.

Os estudantes gravaram os vídeos utilizando os recursos dos seus celulares, com auxílio dos familiares. Os jogos pedagógicos foram criados pelo Google Forms e pela plataforma Wordwall. Durante a apresentação e a socialização, o que mais nos chamou a atenção foram os relatos dos professores de que os alunos indígenas e não indígenas se sentiram independentes com a gravação dos vídeos, mas também brincaram e se divertiram com os jogos. Os estudantes Xavante, tendo a oportunidade de serem alfabetizados de forma lúdica, interativa e

considerando a sua identidade; e os não indígenas conhecendo os saberes Xavante, além de poder aprender sua língua e suas curiosidades.

Figura 15 – 2º encontro, 2021



Fonte: Fotografia de autoria própria (2021).

Nesse sentido, a escola deixa de ser um instrumento de colonização para se tornar um meio de reafirmação étnica e cultural (SILVA, 2021). Sabe-se que, para uma reafirmação étnica e cultural, ainda temos que desconstruir e (re) construir novos valores dentro dos espaços escolares urbanos, e seria preciso um tempo maior para os professores conseguirem alinhar tudo o que foi abordado durante a formativa na sua prática docente. O nosso propósito foi que os cursistas reunissem ideias, propusessem atividades e práticas pedagógicas pautadas no uso da língua, dos saberes e da cultura Xavante. Por mais que tivemos atividades retiradas da *internet*, já percebemos características de cooperação, de memória coletiva e de denúncias e resistências, como quando apresentam textos e trechos de Ailton Krenak e Daniel Munduruku.

No dia a dia escolar, sabemos que é preciso considerar os saberes e aspectos culturais Xavante, embora seja muito difícil para o professor, pois a escola sem conteúdos culturais indígenas é irreal, palco de ficção. Enquanto não avançarmos em relação aos calendários e aos currículos escolares que contemplem rituais, cerimônias, movimentos sociais, saberes e cultura, vamos continuar no faz de conta, propondo projetos e atividades meramente folclóricas e discriminatórias.

3.3 Oralidade, alfabetização e interculturalidade nas escolas urbanas

A relação e os desafios entre oralidade, alfabetização e interculturalidade em nosso país é latente, principalmente no campo da educação escolar indígena. Infelizmente, a herança

colonial ainda tem deixado sua marca na organização curricular, principalmente na pedagogia que utiliza bases epistêmicas eurocêntricas que minimizam e ignoram os saberes indígenas. De acordo com Couto (2011, p. 103), o desafio seria alfabetizar sem que a riqueza da oralidade fosse eliminada. O desafio seria ensinar a escrita a conversar com a oralidade.

A partir da nossa convivência e dos relatos durante a formativa, compreendemos que os indígenas oriundos de línguas ágrafas (línguas sem registro escrito) têm a oralidade como fonte de comunicação e que a escrita e a leitura são recentes, não fazem parte do cotidiano do povo Xavante. Com o objetivo de torná-los “civilizados”, por meio da leitura e da escrita, essas estratégias de ensino e aprendizagem foram iniciadas pelos colonizadores. Com isso, os povos indígenas viram nas letras a possibilidade de serem inseridos no mundo ocidental de maneira exitosa e de compreender outros códigos. Mas, logo se percebeu que seria apenas uma inserção no mundo da escola formal.

O educar e o ensinar para o Xavante acontece oralmente pelos mais velhos, os mais sábios; é o que eles vão aprender para a vida. Assim, quando eles vêm estudar nas escolas urbanas não interagem e não conseguem aprender e se expressar. Ao discutirmos, nos encontros formativos, sobre a temática, os professores, assim como os palestrantes, citaram como exemplo Emília Ferreiro e suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, que marcou a história da alfabetização. A partir do método da autora, na década de 80, os professores começaram a deixar as velhas práticas, as cartilhas, por exemplo, e aderir às novas práticas de alfabetização, nas quais o aluno deve ser visto como “sujeito”, ou seja, ele aprende por meio de suas próprias ações.

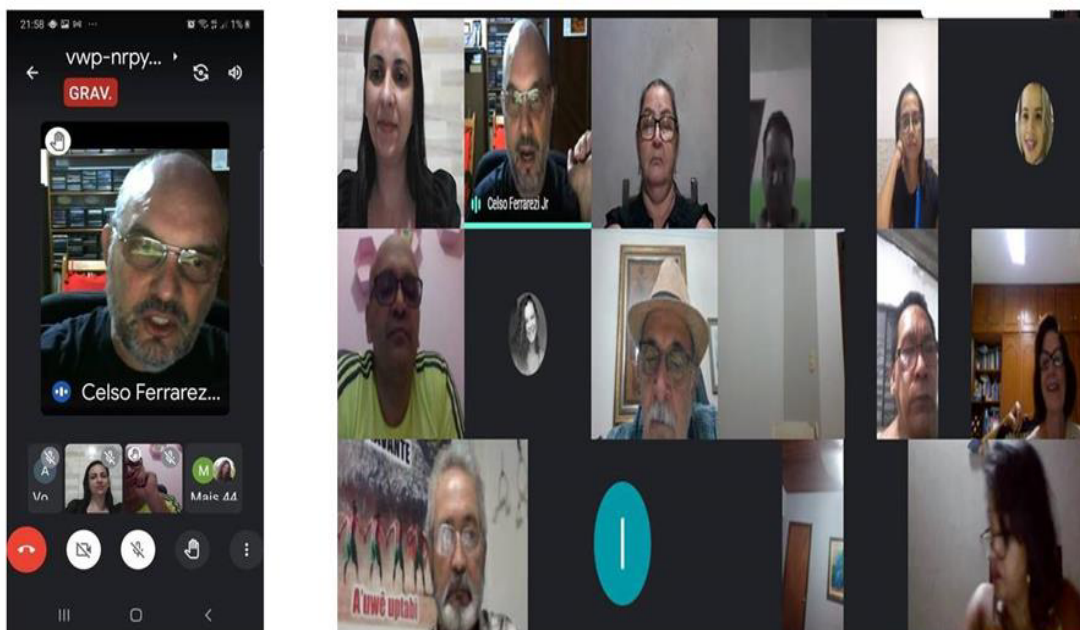
Infelizmente, as escolas da rede pública de ensino acabam ignorando esse “sujeito” e sendo um espaço ideológico hegemônico, onde a matriz curricular prioriza a Língua Portuguesa, as especificidades e as particularidades da população nacional. E acabam sendo locais de coerção, que têm como objetivo reproduzir saberes e valores da classe dominante. Nas escolas urbanas, a criança é considerada letrada e alfabetizada quando apresenta habilidades no uso da leitura e da escrita e reconhece o código escrito.

Alguns fatores contribuem para os direitos educacionais dos estudantes indígenas serem interrompidos, como: a rotina desgastante dos professores, a resistência em aceitar alunos indígenas em sua sala de aula, o não conhecimento da cultura Xavante, a dificuldade na comunicação e, principalmente, a dificuldade em ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua para esses estudantes.

Não sou graduada nem especialista em Pedagogia, mas como educadora, me preocupo com a condução e com o ensino das nossas crianças. No campo da educação, sabemos que a alfabetização é uma das etapas mais importante na formação do ser humano e que não é só ensinar e aprender a ler e a escrever. Em nossa trajetória profissional, em nossos estudos e após a formativa, tivemos a certeza do quanto o letramento e a alfabetização são importantes na construção da identidade das crianças e jovens indígenas, pois quando iniciam o processo de aprendizagem na leitura e na escrita, são encaminhados e apresentados a outra realidade linguística. Foi a partir de dados como esse que desenvolvemos o curso formativo, considerando os estudantes Xavante em escolas urbanas e a dificuldade dos professores em ensiná-los.

O professor Celso Ferrarezi foi um dos palestrantes da formativa, autor de mais de 40 livros científicos e literários, morou e trabalhou com comunidades indígenas e típicas da Amazônia por cerca de 25 anos, a partir do momento em que iniciou seus estudos com semânticas de base cultural. Em sua participação, teve uma fala franca, direta e realista sobre a educação indígena, a educação escolar brasileira e a inserção dos indígenas nesse processo; afirmou que as escolas brasileiras oferecem uma educação por atacado, impessoal e fracassada, que nós não temos a mesma história e, ainda assim, recebemos o mesmo ensino.

Figura 16 – 5º encontro, 2021



Fonte: Fotografia de autoria própria (2021).

Então, como as escolas urbanas vão considerar as diferenças de formação cultural e étnica? Pois cada indígena tem uma cultura, uma história e uma língua diferente. Por vezes, a escola mantém a repetição da forma de ver o mundo. Assim, Ferrarezi ainda afirmou que a escola tem uma prática condenável, terrível e desumana de criar competitividade entre as crianças, ainda na educação infantil; a criança até os seis anos tem que desenvolver a coordenação motora, deve-se aprender a falar, a brincar, a cantar, a explorar a oralidade e as bases cognitivas.

A oralidade, para o povo Xavante, é uma capacidade de carregar história, crenças, culturas e rituais dentro de si. Durante a formativa, Ferrarezi fez a comparação com um *pendrive*, que armazena informações e fica ali quietinho, guardadinho, e afirmou que as línguas funcionam como os sistemas Android e Windows, ou seja, interferem na formação do cérebro da criança. A educação Xavante é para a formação humana, logo, não tem como desligar, desconsiderar sua história.

Infelizmente, estão desviando as crianças da oralidade para a escrita, podendo nomear esse processo de demência científica, essa alfabetização de crianças antes dos cinco anos de idade. Afirma que os professores quererem alfabetizar uma criança monolíngue é um crime, primeiramente é preciso ensinar o português na forma oral. E em relação ao ensino dos estudantes indígenas, deve-se defender a ideia de que o professor da escola urbana precisa ter interesse em aprender a língua materna deles, pois antes de pensar em formação bilíngue para os estudantes, existe a necessidade de iniciar o processo com os regentes da turma.

A fala do professor Cristovão, durante a formativa sobre a oralidade, é de que é necessário considerar a capacidade bem evoluída de carregar história, crenças, culturas e rituais dentro de si, e partiu do exemplo de Celso Ferrarezi quando citou o *pendrive*, reforçando que é diferente de armazenar e guardar. Ao falar, estabelecemos uma relação com o outro, quando escuto o outro, estou aberto ao outro; linguagem é amorosidade. Para os Xavante, a palavra se aproxima das ações, dos movimentos; o falar, o dizer, o pensar e o sentir são sagrados.

A partir de suas experiências pessoais, a professora Dejjalsina afirmou que não tem como discutirmos acerca da: relação com outro, linguagem, oralidade e alfabetização sem citarmos a interculturalidade. Ela apresentou, em seus *slides*, o conceito de interculturalidade: “é um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”. Apresentou também questionamentos acerca da sociedade multicultural: Qual tem sido o lugar da interculturalidade na escola? Como essas relações têm influenciado o processo de ensino-aprendizagem? Como

trabalhar essa educação indígena se a nossa formação está pautada na prioridade que se dá ao homogêneo, ao uniforme e que considera o “diferente” como um “problema a ser resolvido”?



Fonte: Fotografia de autoria própria (2021).

Para Catherine Walsh (2006), a interculturalidade crítica opõe-se à percepção de multiculturalismo que, do ponto de vista da autora e de Santos (2004), pode ter um significado meramente descritivo e funcional, acabando por legitimar o monoculturalismo. Compreendemos que o monoculturalismo descreve as culturas, mas não as relaciona; a interculturalidade, portanto, é mais do que um conceito, é o respeito e a interação entre as culturas, sem hierarquia, é um ato de resistência.

Catherine Walsh (2012, 2013, 2014, 2015) destaca três perspectivas para o conceito de interculturalidade: relacional, funcional e crítica. Partindo do pensamento de Walsh, compreendemos a interculturalidade como uma troca de saberes, um intercâmbio entre diferentes culturas em um mesmo espaço. A interculturalidade está intimamente relacionada ao processo de decolonialidade, ao exercício democrático e aos espaços de aprendizagem.

Segundo Silva (2013), os temas contextuais rompem com a tendência disciplinar de lidar com os conhecimentos. A nossa luta é por uma escola que tenha uma visão e ações

diferenciadas, que acompanhe as especificidades dos povos indígenas, pois, assim, acreditamos que a escola deixará de ser um instrumento de colonização para se tornar um meio de reafirmação étnica e cultural.

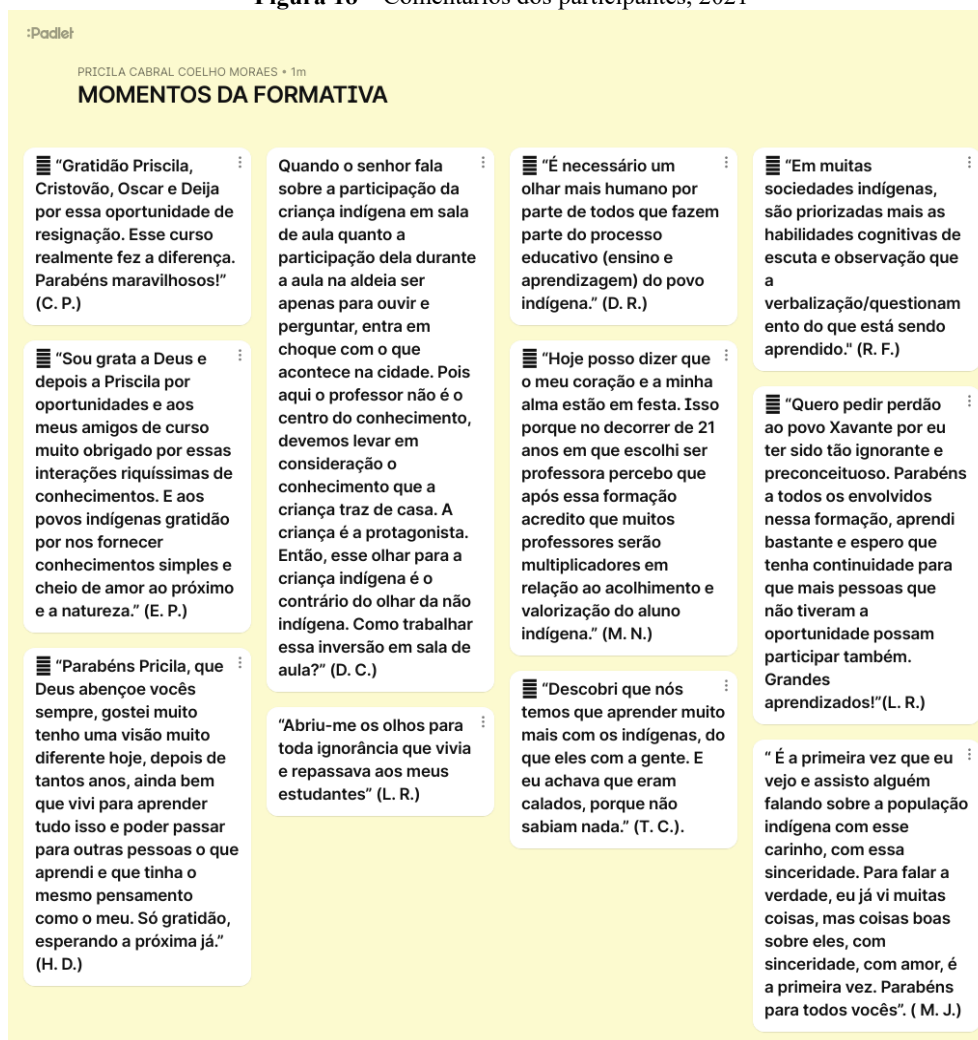
No primeiro encontro da nossa formativa, Cristovão, Oscar e Xisto ressaltaram a importância da natureza e do fato de que a língua e o conhecimento estão intimamente ligados à cultura e à natureza. Para eles, a natureza educa, ensina, é a maior riqueza. Desse modo, as crianças Xavante aprendem a língua materna a partir da alimentação saudável, das descobertas ecológicas, das plantas medicinais, dos artesanatos e dos saberes espirituais. São muitos os projetos que estão sendo desenvolvidos na perspectiva cultural e de revitalização de línguas. Por isso, é importante considerar aqueles que querem conhecer a sua própria língua e que esses projetos tenham a participação da comunidade, dos alunos, de todos da escola e das famílias.

De acordo com Freire (1987), a valorização da cultura do aluno é a chave para o progresso na alfabetização. O processo de ensino contextualizado na valorização de saberes e nas políticas linguísticas (res) significará a aprendizagem dos nossos pequenos, dessa forma, a narrativa ancestral é uma excelente proposta. Para a língua Xavante continuar viva, precisamos de mais música, mais histórias, mais arte, de uma educação intercultural, de respeito mútuo e de criação.

Oscar, Cristovão, Deija e Ferrarezi afirmaram, durante as discussões da formativa, que a criança Xavante aprende conhecendo as práticas de letramento de sua cultura e de sua sociedade, a partir daí inicia-se o processo de aprender a ler e a escrever. Considerando os estudantes indígenas em espaços públicos urbanos, os palestrantes apontam o letramento e a alfabetização como fios condutores para o ensino de Língua Portuguesa, mas priorizando, sempre, que os conteúdos a serem trabalhados com os Xavante, nas escolas urbanas, não devem ser os mesmos ensinados as outras crianças nessa fase inicial, devem ser conteúdos voltados para a realidade indígena e não indígena.

Nesse sentido, é fundamental trabalhar os elementos da língua materna Xavante por meio de diálogos sobre os aspectos linguísticos e culturais, promovendo, assim, uma alfabetização bilíngue e um ensino de Língua Portuguesa efetivo. Mas, para isso, afirmamos que é urgente e emergente pensar na formação do alfabetizador antes de pensar no ensino de leitura. Dessa maneira, o alfabetizador e o professor de Língua Portuguesa precisam considerar os costumes, as vivências e os registros, ou seja, os saberes do povo Xavante. Afinal, a escola soma aquilo que já somos, acrescentando mais um olhar além do que já sabemos. Seguem alguns comentários dos docentes sobre a formativa:

Figura 18 – Comentários dos participantes, 2021



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2022), disponível em: <https://padlet.com/pricilacabral/97rh1y7htu6o0yw9>.

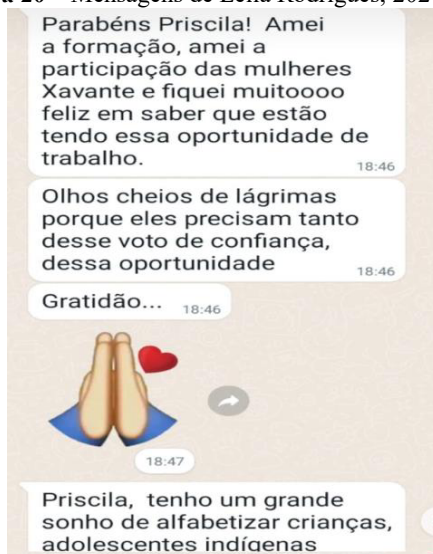
Como uma das atividades de encerramento, trouxemos no Mentimeter¹⁸ a mesma pergunta do questionário inicial, todavia, é possível verificar uma mudança significativa em relação à definição do que é ser indígena após o término do curso formativo. No questionário inicial, tivemos respostas preconceituosas e discriminatórias, por exemplo: um ser como qualquer outro, povo de raça forte, pertencem a uma tribo. Na nuvem de palavras criada no Mentimeter, obtivemos as seguintes definições: resistência, garra, força, diversidade, cultura,

¹⁸ Atividade no Mentimeter realizada no último encontro da formação – 27 cursistas responderam. Disponível em: https://static.mentimeter.com/screenshot/1-apos-a-nossa-formacao-pricila-quer-saber-quais-palavras-definemser.jpg?url=https%3A%2F%2Fwww.mentimeter.com%2Fs%2F13e5e9f56a00dff5ab36528a911d81b1%2Feb3f964f9bef%2Fpreview&maxage=600&w=1920&h=1080&cache_buster=7.

Rede Municipal de Educação de Barra do Garças, compartilhando comigo suas experiências, seus trabalhos desenvolvidos durante “o mês dos povos indígenas”. É gratificante visualizar e ouvir a mudança do termo que antes era “dia do índio”, ou “vamos brincar de índio” para a semana ou o mês dos povos indígenas. Mais gratificante ainda ver que mães, pais e alunos indígenas foram protagonistas das ações nas escolas, vendo a cultura indígena sendo apresentada de maneira respeitosa e verdadeira, mas principalmente ver que a sementinha que foi plantada durante a nossa formação, em 2021, já está dando lindos frutos, um ano depois.

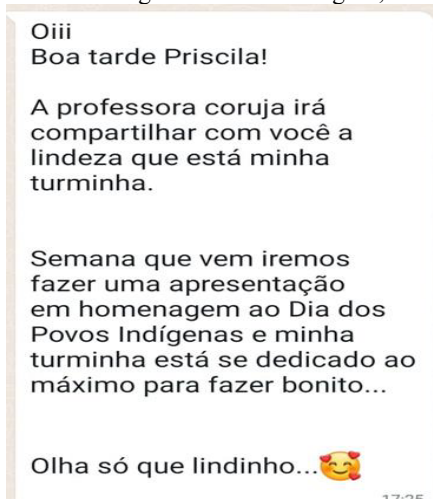
Compartilho algumas devolutivas que recebi da professora e participante da formativa, Leila Rodrigues, no ano de 2021 e no primeiro semestre de 2022.

Figura 20 – Mensagens de Leila Rodrigues, 2021, 2022



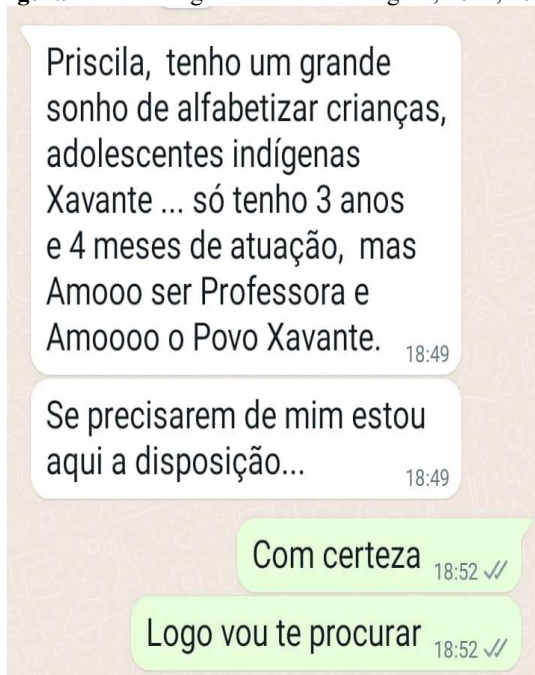
Fonte: Fotografia de autoria própria. O compartilhamento das mensagens foi autorizado por Leila Rodrigues.

Figura 21 – Mensagem de Leila Rodrigues, 2021, 2022



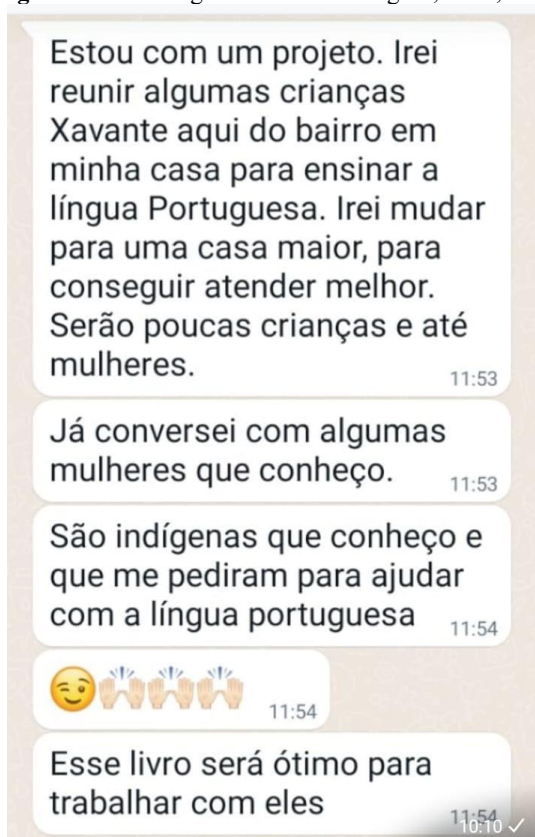
Fonte: Fotografia de autoria própria. O compartilhamento da mensagem foi autorizado por Leila Rodrigues.

Figura 22 – Mensagens de Leila Rodrigues, 2021, 2022



Fonte: Fotografia de autoria própria. O compartilhamento das mensagens foi autorizado por Leila Rodrigues.

Figura 23 – Mensagens de Leila Rodrigues, 2021, 2022



Fonte: Fotografia de autoria própria. O compartilhamento das mensagens foi autorizado por Leila Rodrigues.

Sabemos que não é fácil para o professor reconhecer seu processo de construção, identitária do ponto de vista cultural, e a possibilidade de (res) significar a prática pedagógica. Dessa forma, relatos como esses nos motivam a continuar caminhando na direção da experiência, da troca de saberes e da formação continuada como potencializadora da educação intercultural nas escolas.

Também no mês de abril, o protagonismo dos profissionais indígenas na Rede Municipal de Barra do Garças foi tema do primeiro encontro *on-line* da formação continuada – 2022. Eu continuo a frente da coordenação de formação, assim, convidei o professor e mediador Cristovão Paridzane e os convidados: Dalize, Denilson e Juvencina (profissionais indígenas que trabalham na Secretaria Municipal de Educação), que relataram suas ações e discutiram sobre a educação indígena no município.

Figura 24 – Folder de divulgação, 2022



Fonte:

https://www.even3.com.br/liveindigena2022/?fbclid=IwAR3a_UzMJCbOnC_IGTGViODjTmWyAQZRCKXPw9AdE-xgIRB-G8g92z1FRnM.

Para finalizar essa seção, de acordo com Ferreira e Bengezen, “a língua está relacionada à construção identitária de cada indivíduo e que afeta o modo como cada um compõe sentidos, lê e interpreta o mundo” (2020, p. 50). Ao ter essa compreensão e viver todas essas experiências, poder contar e recontar as minhas histórias, propondo ações como *professoraformadora*, faz com que eu me sinta uma agente de transformação, pois estou contribuindo, oportunizando e potencializando as comunidades indígenas que iniciaram suas experiências nos centros urbanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida vivida de uma menininha permitiu uma narrativa, uma formativa (res)significadora.

(Pricila Moraes)

Acredito que finalizar esta narrativa é uma das partes mais difíceis dessa caminhada, mas a certeza de que não é o fim me traz esperança, mas esperança do verbo esperar! Será apenas uma pausa! Dessa maneira, rememorar a minha infância, trajetória acadêmica e profissional foi prazeroso, fez com que eu repensasse a minha própria prática e planejasse práticas futuras. Mesmo diante de algumas dificuldades e adversidades que tivemos no início, devido ao momento pandêmico, esta pesquisa é de grande relevância social, pois trata de um assunto ainda pouco discutido, principalmente, no ambiente acadêmico majoritariamente não indígena, além de contribuir para a concepção de respeito e de valorização dos aspectos sociais e culturais dos povos indígenas no Brasil, em especial dos Xavante, que foram foco neste estudo.

Os docentes tiveram a oportunidade de conhecer os saberes e a concepção de ensino-aprendizagem dos Xavante, em curso formativo, durante o período da pandemia. Acredito que foi fundamental a oferta do curso de formação continuada para os professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Barra do Garças. Sabemos que as 44 (quarenta e quatro) horas de formação não foram suficientes para os professores aprenderem a Língua Xavante. Foi pouco tempo na verdade, mas sabemos que a oportunidade de conhecer professores Xavante, militantes da causa indígena, discutir sobre as relações de poder, os direitos, a organização social, a cultura, a saúde e os rituais contribuíram para a ressignificação da prática docente e pedagógica dos participantes e, principalmente, para a garantia dos direitos de aprendizagens dos estudantes Xavante nas escolas públicas urbanas.

Foi de suma importância ressoar, neste espaço (auto) biográfico e de pesquisa, as vozes Xavante frente a um discurso que vem sendo naturalizado: “invasores”, “preguiçosos”, “vida boa”, “aposentados”, “fedidos”, “vêm para cidade e esquecem que são índios”. Posto isso, as falas dos professores palestrantes, principalmente de Oscar, Xisto e Cristovão, durante os encontros, deixaram claro para os cursistas que a cidade utiliza o Xavante em uma relação comercial, a partir da imagem deles para *folders*, pinturas, agendas, redes sociais, entre outros; por exemplo, em ruas, em restaurantes, em escolas que trazem o nome de etnias e representantes indígenas. Eles são explorados, negados, mas, quando é conveniente para os não índios,

apresentam uma imagem, uma relação de naturalização, de acolhimento dos Xavante, assim como nas escolas públicas urbanas, nas quais são instauradas situações de imposição linguística, de divisão, de diferença, de desigualdade e de invisibilidade. Pois, o estudante não indígena delimita o seu espaço e o dos indígenas (o outro no caso), iniciando, dessa forma, um processo de resistência em que a escola silencia o povo Xavante. Eles, porém, sobrevivem aos movimentos escolares urbanos.

A partir das discussões deste estudo, podemos aventar que o processo e o desejo de aprender no contexto urbano pelos estudantes indígenas por vezes não acontece, não por falta de preparo ou acolhimento, mas sim por falta de conhecimento dos docentes não indígenas no que se refere ao processo educacional nos moldes da cultura Xavante. Afinal, como vou enxergar quem eu não conheço, quando eu conheço só uma cultura: a branca, a cartesiana, a hegemônica, a europeia? Quando a criança Xavante chega à escola urbana, ela chega com conhecimento e, mesmo que na modalidade oral, utiliza uma variedade linguística adquirida no seu contexto familiar, geográfico e cultural. Essa migração faz com que o “Ser Xavante” se esforce para aprender com os professores não indígenas, mas é impossível pensar em ensino e aprendizagem para estudantes indígenas sem considerar a língua materna e a organização social do povo, pois, quando dominamos outra cultura, a nossa fica mais sólida, viva. Não deixamos de “ser” quando aprendemos a conviver em harmonia com outra cultura, com outro espaço.

É preciso reinterpretar o que aprendemos na escola, no passado e reescrevermos, aprendermos juntos a verdadeira história. Desde o período da colonização, os povos indígenas são silenciados, vítimas da exposição, da violência e da desigualdade social. É tempo de lutar, resistir, (res) significar, compreender que os enfrentamentos dos estudantes indígenas nos espaços urbanos são problemas de todos nós, é uma luta nossa. É urgente a necessidade de criação e efetivação de políticas públicas voltadas para a saúde, a educação e a cultura.

Este trabalho, as histórias contadas, as experiências compartilhadas são uma oportunidade para iniciar uma reflexão sobre o currículo das escolas públicas urbanas e do curso de Pedagogia e de Letras das universidades de Barra do Garças, que continuam desconsiderando a língua materna e os saberes indígenas, assim como oportunizar formações antirracistas para os professores. Nesse sentido, acredito que o objetivo deste estudo de narrar memórias de uma *professoraformadora* e criar uma narrativa-memória a partir de um curso de formação continuada sobre o ensino de Língua Portuguesa e os saberes Xavante em escolas públicas urbanas de Barra do Garças – MT tenha sido alcançado.

Sei que ainda há muito a se fazer, defendo a prioridade de formações para professores de Língua Portuguesa e alfabetizadores a partir de uma perspectiva plurilíngue, inclusiva,

considerando especificidades e narrativas. Isso possibilitaria uma aproximação das diversidades linguísticas e culturais, pois se não houver, também, elaboração de material didático adequado, ações de resgate a identidade, restauração, resistência e revitalização da cultura Xavante e expressões da língua, vamos continuar normalizando e normatizando o ensino monolíngue nas escolas públicas de Barra do Garças e de todo o país.

Hoje, 15 de agosto de 2022, estive com a professora Dejalsina, conversamos muito sobre o trabalho e não posso deixar de registrar aqui a sua fala: “Pri, eu sempre acreditei em você, eu sempre senti, sempre visualizei você nessa causa. Tenho muito orgulho em lhe dizer hoje que você é um ser intercultural”. De menininha assustada a um ser intercultural! Nesse momento, a emoção toma conta de mim.

Diante do exposto, quero deixar registrado aqui que eu não acredito só na ressignificação da prática pedagógica, mas acredito, ainda, na ressignificação do ser humano, acredito que podemos alcançar novos rumos no cenário educacional brasileiro, mas, para que isso seja real, devemos nos posicionar politicamente contra os opressores, contra essa sociedade capitalista e preconceituosa.

Convido a todos a assistirem o vídeo Melhores Momentos e Depoimentos sobre a Formação.



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=08raPn_YgZs>.

E a conhecerem o nosso Padlet (plataforma *web* colaborativa) sobre a formação continuada. Disponível em: <<https://pt-br.padlet.com/pricilacabral/z82lvmayzcphtkn>>.



O que foi apresentado aqui, nesta pesquisa, poderá ser (re) escrito por meio de outras vivências e olhares. O meu desejo é nos encontrarmos em outras narrativas, em novas formativas, em novos capítulos da vida.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Memórias, identidades, experiências**: destacados educadores brasileiros em histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.
- ASSMANN, J. Collective memory and cultural identity. **New German Critique**, n. 65, Cultural history/Cultural studies, 1995, p. 125-133.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Os indígenas no censo demográfico 2010**. Povos indígenas no Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão: Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: . Acesso em: 01 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 jul. 2022.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BOTH, S. J. **Da aldeia à cidade**: estudantes indígenas em escolas urbanas. v. 9. Cuiabá: EdUFMT, 2009. 154 p. (Coletânea educação escolar indígena).
- BOTH, S. J. **Colaboração e crítica na formação de professores de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas: Pontes, 2017.
- COUTO, M. **E se Obama fosse africano?**: e outras intervenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FERREIRA, T.; BENGÉZEN, V. Uma pesquisa narrativa vivida em monitorias de língua portuguesa com discentes indígenas em uma universidade pública no brasil. **PROLÍNGUA**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 39–53, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/52191>. Acesso em: 15 set. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KRENAK, A. **Encontros**: Ailton Krenak. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. **O Amanhã Não Está a Venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, A. “PAISAGENS, TERRITÓRIOS E PRESSÃO COLONIAL.” **Espaço Ameríndio**, v. 9, jul/dez 2015, p. 327- 343.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação** [recurso eletrônico]: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.
- KILOMBA, G. **Letramento Intercultural no Pluralismo Sociolinguístico**. Goiânia, 2017.

MAGALHÃES, M. A. L. de.; SANTOS, M. M. dos. Alunos indígenas da etnia Xavante e professores não índios: o ensino da língua 2 em contexto de interculturalidade. **Caderno de Letras**, n. 27, jul-dez, 2016.

MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

MORAES, A. de. (orgs.). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 41.ed. São Paulo: Atlas, 2015.

NASCIMENTO, A. M. **Português Intercultural: Fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural**. München: Lincom Academic Publishers, 2012.

NASCIMENTO, A. M. “Se o índio for original”: a negação da coetaneidade como condição para uma indianidade autêntica na mídia e nos estudos da linguagem no Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 3, 2018, p. 1413-1442.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

REZENDE, G. C. **A relação entre indígenas e não-indígenas na zona urbana: fronteira cultural**. v. 08. Cuiabá: EdUFMT, 2009. (Coletânea Educação Escolar Indígena).

REZENDE, T. F. Ensino intercultural de português para indígenas. *In*: BARROS, D. M. de; SILVA, K. A.; GALVÃO, V. C. (orgs.) **O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática**. Campinas-SP: Pontes, 2015, pp. 79-129.

REZENDE, T. F. O lugar e o papel do português na formação de docentes indígenas da região Araguaia-Tocantins-Brasil. *In*: SILVA, L. S. D. da. (orgs.) **Comunicação intercultural: interdisciplinaridade, comparação e compreensão II**. Curitiba: CRV, 2015. p. 99-123.

REZENDE, T. F.; RODRIGUES, E. da R. M. Perspectiva intercultural em práticas de formação de docentes indígenas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1204-1223, out.-dez. 2020

REZENDE, T. F. Posfácio. *In*: SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, M. do S. P. da; BORGES, M. V. (orgs.) **Educação intercultural experiências e desafios políticos pedagógicos**. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

SILVA, M. do S. P. da; SOUZA, L. I. P. (orgs.) **Diálogos Interculturais: reflexões docentes**. Goiânia: Imprensa Universitária, 2018.

SILVA, M. do S. P. da. Povo das águas: uma história de luta pela manutenção do patrimônio linguístico-cultural. **UniverSOS** (Valência) , v. XXI, p. 155-165, 2009.

SILVA, M. do S. P. da.; BORGES, M. V. (orgs.). **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: UCG, 2010. v. 1. 170p.

SILVA, M. do S. P. da. Interculturalidade e políticas linguísticas na alfabetização In: SILVA, M. do S. P. da. **Fundamentos e práticas de alfabetização de crianças pelos conhecimentos indígenas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

SILVESTRE, V. P. V. **A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. Desafios da educação escolar indígena. **Revista escrita**, v. 2010, n. 11, 2010.

WALSH, C. Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducacion e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes. **CEDET**, Lima, Perú, v. 7, 2012.

WALSH, C. Interculturalidade e Decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, v. 05, n. 1, jan-jul., 2019.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.;

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. In: **Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino**. Quito: Academia de la Latinidad, 2006, p. 27-43.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, C. **Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos**. Quito: Qurétaro, 2014. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Quito: Ediciones Abya-Ayala, 2013.

WALSH, C. Sobre el género y su modo-muy-otro. In: QUINTERO, P. **Alternativas descoloniales al capitalismo colonial/moderno (165-182)**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2015.

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1683907_E1.pdf	21/12/2020 15:41:43		Aceito
Outros	pricila_termodecompromisso_ueg.pdf	21/12/2020 15:38:25	Pricila Cabral Coelho Moraes	Aceito
Outros	Pricila_questionariofinal.pdf	03/11/2020 16:05:03	Pricila Cabral Coelho Moraes	Aceito
Outros	Pricila_questionarioinicial.pdf	03/11/2020 15:45:28	Pricila Cabral Coelho Moraes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_CEP_Pricila.pdf	03/11/2020 15:43:27	Pricila Cabral Coelho Moraes	Aceito

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
 Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
 UF: GO Município: ANAPOLIS
 Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br

Página 05 de 06



Continuação do Parecer: 4.504.441

Investigador	Projeto_CEP_Pricila.pdf	03/11/2020 15:43:27	Pricila Cabral Coelho Moraes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pricila.pdf	03/11/2020 11:18:32	Pricila Cabral Coelho Moraes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromisso_Vivi.pdf	16/10/2020 11:18:17	Pricila Cabral Coelho Moraes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromisso_pricila.pdf	16/10/2020 11:17:27	Pricila Cabral Coelho Moraes	Aceito
Folha de Rosto	Folha_derosto_pricilacabral.pdf	16/10/2020 11:06:53	Pricila Cabral Coelho Moraes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

APÊNDICE A

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DO CURSO



- ✓ Inscrição:
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfr91p37JW_Xuq7s9NPWsVlh4Ts1yghdiOweDdSFf99fXws4g/viewform?usp=sf_link>



APRESENTAÇÃO

- **Carga horária:** 40 horas;
- **Público alvo:** Professores da Educação Básica da Rede Estadual de Mato Grosso licenciados em Pedagogia e/ou Letras;
- **Quantidade de Vagas:** 35;
- **Inscrições:** Via formulário Google Docs;
- **Modalidade:** A distância- Síncrono e Assíncrono - Google Classroom, Meet e Whatsapp;
- **Período:** 11 Março de 2021 a 06 Maio de 2021;
Encontros on-line: 11/03, 25/03, 08/04, 15/04, 22/04, 06/05.
- **Horário:** 18h às 21h - Quintas-feiras;
- **Professores colaboradores:** Deijalsina Gonçalves da Silva e Oscar Urebete, Cristovão Paridzane, Xisto Tserenhi'ru.

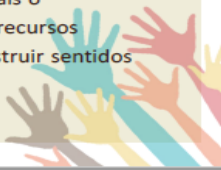
OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:


- Refletir sobre o ensino o de Língua Portuguesa e a relação professor e estudantes indígenas nas escolas públicas urbanas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer aspectos sociais, econômicos, culturais, educacionais dos alunos xavante adotando-os como ponto de partida para a realização de ações de ensino;
- Planejar atividades de Língua Portuguesa nas quais o estudante indígena seja capaz de reconhecer os recursos linguísticos e extralinguísticos, interpretar e construir sentidos ao ler um texto;
- Avaliar o desenvolvimento das atividades;



INSCRIÇÕES



SCAN ME

<https://bit.ly/39zNFMW>

INSCRIÇÕES DE
20/02 A 05/03

25 VAGAS DISPONÍVEIS

Para se inscrever basta preencher o formulário do site acima



APÊNDICE B

PROPOSTA E CRONOGRAMA DO CURSO DE FORMAÇÃO

MINISTRANTE (S):

Mestranda, mediadora e palestrante: Pricila Cabral Coelho Moraes.

Palestrantes: Celso Ferrarezi Junior; Marly Augusta Lopes de Magalhães; Deijalsina Gonçalves da Silva; Oscar Waraiwe Urebete; Cristovão Tsereroodi Paridzane; Xisto Tserenhi'ru Tserenhimi'rami; e Rogério Back.

Em decorrência da pandemia do vírus Sars-Cov-2 – popularmente conhecida como covid-19 –, o curso aconteceu na modalidade remota, via grupo de WhatsApp e pelas plataformas Google Meet e Google Classroom. Assim, respeitando o distanciamento social e preservando a saúde dos participantes, mediadores e palestrantes.

DATA	TEMA	PROCEDIMENTOS	TIPO DE AULA	MEDIADOR
1º Encontro 11/03	Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Análise do Discurso: Escritas de si.	Apresentação do curso e do cronograma; discussão sobre a Atividade 1 – Narrativa escrita dos professores sobre as suas vivências com/ sobre saberes e povos indígenas; Relato dos mediadores sobre as suas trajetórias e experiências com alunos indígenas.	Síncrono – <i>on-line/</i> Meet	Pricila e professores colaboradores
Atividade 2	<i>Live</i> : Diálogo entre Saberes Indígenas e Saberes Indigenistas. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=mMi_wSpes1c >.	Enviar um comentário sobre o conteúdo e reflexões da <i>live</i> : Diálogo entre Saberes Indígenas e Saberes Indigenistas. Os comentários deverão ser postados no fórum do <i>Google Classroom</i> .	Assíncrono – <i>Google Classroom</i>	Pricila

<p>2º Encontro 25/03</p>	<p>Aspectos culturais Xavante.</p>	<p>Roda de conversa; Exposição de objetos; exibição de documentário e de fotos; relatos de vivência.</p>	<p>Síncrono – <i>on-line/ Meet</i></p>	<p>Pricila e professores colaboradores</p>
<p>Atividade 3</p>	<p>Vídeo 1: História dos índios na sala de aula – uma discussão necessária. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=67UoHGIjees.</p> <p>Vídeo 2: Povos indígenas: desafios da vida urbana. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UtkuoKiRDaU.</p>	<p>Enviar um comentário sobre o conteúdo e reflexões do vídeo 1 – História dos índios na sala de aula – uma discussão necessária; e do Vídeo 2 – Povos indígenas: desafios da vida urbana. Os comentários referentes aos dois vídeos deverão ser postados no fórum <i>Google Classroom</i>.</p>	<p>Assíncrono – <i>Google Classroom</i>; Os comentários referentes aos dois vídeos deverão ser postados no fórum <i>Google Classroom</i></p>	<p>Pricila</p>
<p>4º Encontro 15/04</p>	<p>Interculturalidade e Aspectos Culturais Xavante.</p>	<p>Vídeo: Ensino Intercultural de Português – Tania Rezende. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iBsWSWu7UJ0. Roda de conversa – Letramentos da etnia Xavante; Portfólio/desenhos; Compartilhar experiências que deram certo.</p>	<p>Síncrono – <i>on-line/ Meet</i></p>	<p>Pricila e professores colaboradores</p>
<p>Atividade 4</p>	<p>Alfabetização e ensino de Língua Portuguesa para Xavante.</p>	<p>Texto: Além do arco e flecha: a construção étnico-identitária a partir da educação bilíngue indígena Potiguara - PB.</p>	<p>Assíncrono – <i>Google Classroom</i></p>	<p>Pricila</p>

		Autores: Pedro Lôbo dos Santos e Eduardo Dias da Silva. Leitura e envio de resumo sobre o texto no <i>Google Classroom</i> .		
5º Encontro 22/04	Lei 11.645/08.	Roda de conversa a partir do seguinte elemento: literatura, uma possibilidade de aproximação.	Síncrono – <i>on-line/ Meet</i>	Pricila e professores colaboradores
Atividade 5	Hibridização – Aula de Língua Portuguesa no espaço urbano.	Produção do material a partir das habilidades utilizadas nas atividades para os alunos indígenas, disponíveis na plataforma < http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/parte-diversificada-indigena-quilombola-e-campo >; Aprendizagem conectada; e os conteúdos trabalhados no curso.	Assíncrono – <i>Google Classroom</i>	Pricila
6º e 7º Encontro 06/05 e 13/05	Alfabetização, oralidade e ensino de leitura.	Socialização das atividades. Apresentação: vídeos, relatos, desenhos, filmes, <i>slides</i> e fotos. Aluno e professor – Apontamentos sobre as mudanças e as relações a serem restabelecidas.	Síncrono – <i>on-line/ Meet</i>	Pricila e professores colaboradores
Carga horária total: 44 horas				

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO INICIAL

Formação Continuada Ressignificando o Ensino de Língua Portuguesa e a Relação Professor, Estudantes Indígenas e Não Indígenas nas Escolas Públicas Urbanas.

Mestranda e professora mediadora: Pricila Cabral Coelho Moraes.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Silvestre.

E-mail: *

1. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

2. Grau de escolaridade: *

3. Escola onde trabalha: *

4. Quais palavras definem o que é ser indígena para você? *

5. Já teve algum contato ou estudou sobre as políticas públicas que norteiam a * educação indígena? Se sim, consegue citar alguma?

6. Você já participou de uma formação continuada sobre a educação indígena? *

7. E sobre educação intercultural? Se sim, como foi a experiência?

8. O que você considera fundamental em um bom curso ou uma boa ação de formação continuada?

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO FINAL

Essa formação contribuiu para a sua prática docente? Apresente pontos positivos e negativos.

Apresente sugestões de temas para a próxima formação.

APÊNDICE E

PROPOSTAS E EXEMPLOS DE ATIVIDADES

PROPOSTA 1 - SEMANA DOS POVOS INDÍGENAS

Considerando a semana, o mês dos povos indígenas e as nossas discussões sobre os saberes e a cultura indígena, faça um planejamento para uma das turmas na qual você está atribuído/a, temos certeza de que você fará um brilhante trabalho. Abraço!

Exemplo de Atividade 1

Data: 19/04/2021

TURMA: 3º ano “B”



Exemplo de Atividade 2

Ano Escolar: 3º ano

Turma: C

Componente curricular	Geografia
Unidade temática	O seu lugar no mundo.
Objetos de conhecimento	Aspectos culturais, sociais e econômicos da comunidade.

Habilidade	(EFOEGE01) Identificar e compreender aspectos culturais, sociais e econômicos para os diferentes espaços.
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do vídeo: Os povos indígenas brasileiros; após a apresentação, haverá um diálogo sobre ele. Em seguida, ocorrerá o compartilhamento do texto de apoio: Os povos indígenas no Brasil – quem são? • Os alunos realizarão a leitura e a interpretação do texto no caderno, com o auxílio da professora. • Depois, todos os materiais usados na aula <i>on-line</i> serão disponibilizados no grupo, assim, os alunos poderão fazer a cópia do texto no caderno interdisciplinar. • Será disponibilizado, também, o <i>link</i> do jogo interativo na plataforma: Wordwall – Perseguição do labirinto: Os povos indígenas brasileiros, como exercício de fixação.
Materiais e recursos	<p>Aplicativo <i>WhatsApp</i>, <i>Google Meet</i>, quadro <i>Jamboard</i>, vídeos, <i>YouTube</i>, áudio e vídeo pessoal expositivo.</p> <p><i>Link</i> do jogo: https://wordwall.net/play/14280/660/503</p>



Povos indígenas no Brasil – quem são?

Quando falamos de povos indígenas, na verdade, estamos falando de uma diversidade enorme de populações, diferentes entre si, diversas em suas línguas, culturas, e também em suas formas de se organizar e de compreender a vida e o mundo. Possuem, em comum, o fato de que já estavam aqui antes da chegada dos colonizadores e que, sob seu domínio, foram violentados, escravizados, removidos à força de seus territórios, perseguidos e, em muitos casos, exterminados.

Apesar de toda a violência e a pressão do Estado, os povos indígenas resistem e lutam, hoje, para garantir seus direitos e sua sobrevivência. Segundo o último Censo do IBGE, em 2010, a população indígena no Brasil era de 896 mil indígenas, pertencentes a 305 povos diferentes e falantes de, pelo menos, 274 línguas. Esses povos vivem em aldeias, assim como em acampamentos, em retomadas ou em cidades. Além disso, também existem no Brasil, pelo menos, 116 registros de povos indígenas isolados (ou livres), que vivem em áreas de mata, sem contato com a população não indígena (CIMI, 2020).

Assim, podemos entender que esses povos buscam, sobretudo, que se respeite o seu direito à diferença: o direito a existirem como povos que vivem de acordo com princípios que não são orientados ao lucro, à ganância e à propriedade como valores absolutos; um direito, aliás, que é garantido pela Constituição. E para existir na diferença, existe um requisito fundamental e indispensável: o território, que possui importância não apenas física, mas também simbólica e espiritual.

Copie e responda no caderno as questões abaixo:

1. Segundo o texto, o que os colonizadores portugueses fizeram com os indígenas que já estavam aqui no Brasil?
2. Qual é a população indígena brasileira segundo o Censo do IBGE de 2010?
3. Onde vivem os povos indígenas atuais?
4. Qual a importância do território (terra) para os indígenas?
5. De acordo com o texto, o que os povos indígenas buscam na atualidade?

Exemplo de atividade 3

PROPOSTA PARA O 9º ANO

TEXTOS SELECIONADOS

TEXTO I – RACIALIZAÇÃO E APAGAMENTO DA DIVERSIDADE ÉTNICA

“Povo” só (r) existe no plural – povos. Um povo é uma multiplicidade singular, que supõe outros povos, que habita uma terra pluralmente povoada de povos. Quando perguntaram ao escritor Daniel Munduruku se ele “enquanto índio etc.”, ele cortou no ato: “não sou índio; sou Munduruku”. Mas ser Munduruku significa saber que existem Kayabi, Kayapó, Matis, Guarani, Tupinambá, e que esses não são Munduruku, mas tampouco são Brancos. Quem inventou os “índios” como categoria genérica foram os grandes especialistas na generalidade, os Brancos, ou por outra, o Estado branco, colonial, imperial, republicano.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Os involuntários da pátria**. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/554056-povos-indigenas-os-involuntarios-da-patria>.

TEXTO II – O MITO DA SUSTENTABILIDADE E AS DIFERENTES RELAÇÕES POSSÍVEIS COM A NATUREZA

Estar com aquela turma me fez refletir sobre o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem –, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.

Li uma história de um pesquisador europeu do começo do século XX que estava nos Estados Unidos e chegou a um território dos Hopi. Ele tinha pedido que alguém daquela aldeia facilitasse o encontro dele com uma anciã que ele queria entrevistar. Quando foi encontrá-la, ela estava parada perto de uma rocha. O pesquisador ficou esperando, até que falou: “Ela não vai conversar comigo, não?”. Ao que seu facilitador respondeu: “Ela está conversando com a irmã dela”. “Mas é uma pedra.” E o camarada disse: “Qual é o problema?”.

Tem uma montanha rochosa na região onde o rio Doce foi atingido pela lama da mineração. A aldeia Krenak fica na margem esquerda do rio, na direita tem uma serra. Aprendi que aquela serra tem nome, Takukrak, e personalidade. De manhã cedo, de lá do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela e sabem se o dia vai ser bom ou se é melhor ficar quieto. Quando ela está com uma cara do tipo “não estou para conversa hoje”, as pessoas já ficam atentas. Quando ela amanhece esplêndida, bonita, com nuvens claras sobrevoando a sua cabeça, toda enfeitada, o pessoal fala: “Pode fazer festa, dançar, pescar, pode fazer o que quiser”.

Assim como aquela senhora Hopi que conversava com a pedra, sua irmã, tem um monte de gente que fala com montanhas. No Equador, na Colômbia, em algumas dessas regiões dos Andes, você encontra lugares onde as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família de montanhas que troca afeto, faz trocas. E as pessoas que vivem nesses vales fazem festas para essas montanhas, dão comida, dão presentes, ganham presentes das montanhas. Por que essas narrativas não nos entusiasmam? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente?

Os Massai, no Quênia, tiveram um conflito com a administração colonial porque os ingleses queriam que a montanha deles virasse um parque. Eles se revoltaram contra a ideia banal, comum em muitos lugares do mundo, de transformar um sítio sagrado num parque. Eu acho que começa como parque e termina como parking. Porque tem que estacionar esse tanto de carro que fazem por aí afora.

É um abuso do que chamam de razão.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São. Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TEXTO III – RELAÇÃO SER HUMANO E NATUREZA NA COMPOSIÇÃO DA HUMANIDADE

Enquanto a humanidade está se distanciando do seu lugar, um monte de corporações espertalhonas vai tomando conta da Terra. Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios. Eles inventam kits superinteressantes para nos manter nesse local, alienados de tudo, e se possível tomando muito remédio. Porque, afinal, é preciso fazer alguma coisa com o que sobra do lixo que produzem, e eles vão fazer remédio e um monte de parafernalias para nos entreter.

Para que não fiquem pensando que estou inventando mais um mito, o do monstro corporativo, ele tem nome, endereço e até conta bancária. E que conta! São os donos da grana do planeta, e ganham mais a cada minuto, espalhando shoppings pelo mundo. Espalham quase que o mesmo modelo de progresso que somos incentivados a entender como bem-estar no mundo todo. Os grandes centros, as grandes metrópoles do mundo são uma reprodução umas das outras. Se você for para Tóquio, Berlim, Nova York, Lisboa ou São Paulo, verá o mesmo entusiasmo em fazer torres incríveis, elevadores espiroquetas, veículos espaciais. Parece que você está numa viagem com o Flash Gordon.

Enquanto isso, a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos

rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade. Porque tem uma humanidade, vamos dizer, bacana. E tem uma camada mais bruta, rústica, orgânica, uma sub-humanidade, uma gente que fica agarrada na terra. Parece que eles querem comer terra, mamar na terra, dormir deitados sobre a terra, envoltos na terra. A organicidade dessa gente é uma coisa que incomoda, tanto que as corporações têm criado cada vez mais mecanismos para separar esses filhotes da terra de sua mãe. “Vamos separar esse negócio aí, gente e terra, essa bagunça. É melhor colocar um trator, um extrator na terra. Gente não, gente é uma confusão. E, principalmente, gente não está treinada para dominar esse recurso natural que é a terra”. Recurso natural para quem? Desenvolvimento sustentável para quê? O que é preciso sustentar?

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São. Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO

1. Como foi construído o conceito de humanidade?
2. O que é civilização?
3. Qual o lugar da natureza na cosmovisão dos povos originários?
4. Como a relação entre ser humano e natureza modifica as possibilidades de vida das gerações vindouras?
5. O que é sustentabilidade?
6. Construa um mapa mental com os conceitos e as ideias após a leitura dos três textos.

PROPOSTA 2: ATIVIDADE – ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DOS CONHECIMENTOS INDÍGENAS

Olá! Nosso curso está chegando próximo de seu encerramento, por isso, como proposta final, planeje e elabore uma atividade a partir da seguinte afirmação de Pimentel da Silva (2021): “O paradigma ‘alfabetização pelos conhecimentos indígenas’ surgiu em seminários, encontros e grupos de estudos da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, fundamentado numa concepção pluriépistêmica”.

Então, imagine que você acaba de receber um estudante Xavante que deixou a sua comunidade e se mudou para a cidade com a sua família, foi matriculado na escola, exatamente na turma na qual você trabalha.

Esse aluno apresenta muitas dificuldades em relação ao processo de alfabetização na Língua Portuguesa. Considere os temas e os conteúdos abordados na formação continuada, na sua graduação, na disciplina, na escola e na turma que você está atribuído. Não precisa encaminhar o planejamento, só a proposta da atividade. Qualquer dúvida estamos à disposição. Abraço!

Exemplo de atividades:

TEMA: ASPECTOS DA CULTURA DE POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS



2ª OUÇA A LEITURA QUE A PROFESSORA, OU O PROFESSOR, VAI FAZER DE ALGUMAS CURIOSIDADES SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA FALADA NO BRASIL.

CURIOSIDADE

VOCÊ SABIA QUE MUITAS PALAVRAS SÓ EXISTEM NA LÍNGUA PORTUGUESA FALADA NO BRASIL? SABE POR QUÊ? PORQUE NÓS APRENDEMOS COM OS INDÍGENAS MUITOS TERMOS EM TUPI, QUE DERAM NOME ÀS PESSOAS, AOS ANIMAIS, ÀS FRUTAS, AOS LUGARES E AOS OBJETOS.

CONHEÇA O SIGNIFICADO DE ALGUMAS PALAVRAS EM TUPI QUE VOCÊ CERTAMENTE JÁ OUVIU OU UTILIZA NO DIA A DIA:

ABAETÉ – HOMEM VERDADEIRO
CAJU – MATO DE FOLHAS
JABUTI – O QUE NADA RESPIRA
JACARÉ – O QUE OLHA DE BANDA
ITACARÉ – JACARÉ DE PEDRA
ITABUNA – LUGAR DE PEDRAS PRETAS
TUCANO – QUE BATE FORTE

FONTE: DICIONÁRIO ILUSTRADO TUPI-GUARANI
(www.dicionariotupiguarani.com.br), ACESSO EM 29/7/2016



QUE TAL CONVERSAR UM POUCO COM OS COLEGAS SOBRE O QUE VOCÊS ACABARAM DE DESCOBRIR? AS PERGUNTAS ABAIXO VÃO AJUDAR NESSA CONVERSA.

- VOCÊ JÁ SABIA O SIGNIFICADO DE ALGUMAS DESSAS PALAVRAS?
- VOCÊ CONHECE OUTRAS PALAVRAS QUE FALAMOS E QUE SÃO DE ORIGEM INDÍGENA?
- VOCÊ SABE O SIGNIFICADO DELAS?

PROPOSTA A PARTIR DA ORALIDADE

Os povos indígenas atribuem valor para o ouvir, eles pensam nos lugares, refletem sobre o que acontece, interpretando o mundo sem a intenção de diminuir os outros saberes que são contrários aos pensamentos indígenas. Tendo isso em mente, siga os passos a seguir:

1° Passo: acolher o estudante indígena, apresentando a turma e a professora;

2° Passo: apresentar o espaço escolar na aula presencial, já na aula remota, grave um vídeo;

3° Passo: trabalhar a música como elemento sonoro, com o som próximo da realidade do estudante;

4° Passo: reproduzir oralmente ou identificar o instrumento que ouviu na música com todos os estudantes;

5° Passo: motivação – incentivar os estudantes a caminharem juntos, cuidando uns dos outros, assim, conseqüentemente, todos estarão sendo cuidados;

6° Passo: despedida – beijos meus amores! Até a próxima aula.