

Crianças *A'uwẽ Uptabi*/Xavante-MT: Ser e Estar no mundo

Severia Maria Idiorie¹

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso

idiorie@gmail.com

Resumo

O presente texto revela alguns aspectos do jeito de ser e estar no mundo das crianças *A'uwẽ Uptabi*/Xavante que vivem na aldeia *Wedẽ'rã* na Terra Indígena Pimentel Barbosa, nos municípios de Canarana e Ribeirão Cascalheira, Mato Grosso. O povo Xavante se autodenomina *A'uwẽ Uptabi*, povo verdadeiro. A maior parte dessas crianças são descendentes de *Apowẽ*, líder Xavante, que estabeleceu em 1946 o contato oficial com o Sertanista Francisco Meireles. Além da literatura, o texto considera as minhas memórias, as vivências com as crianças, entre elas minha filha e minhas sobrinhas (os), a escuta e observação do cotidiano da comunidade onde vivo. Como resultado, esperamos fortalecer as discussões no mundo acadêmico e nas práticas docentes. E, com isto, fortalecer processos em que os conhecimentos/saberes e a visão de mundo desses pequenos seres tão importantes para a sociedade do povo *A'uwẽ* sejam reconhecidos e valorizados.

Palavras-Chave: Crianças Xavante, processos educacionais, povos indígenas, educação indígena, *A'uwẽ*.

Abstract

The present text reveals some aspects of the way of being and being-in-the-world of the *A'uwẽ Uptabi* / Xavante children living in the *Wedẽ'rã* village in the Pimentel Barbosa Indigenous Land, in the municipalities of Canarana and Ribeirão Cascalheira, Mato Grosso. The Xavante people call themselves *A'uwẽ Uptabi*, true people. Most of these children are descendants of *Apowẽ*, a Xavante leader who established in 1946 the official contact with the federal government official Francisco Meireles. In addition to the literature, this text

1 Indígena Karajá e Javaé (GO). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Graduada em Letras Modernas Inglês/Português pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora licenciada da Escola Estadual Indígena de Educação Básica "*Etenhiritipá*".

considers my memories, the experiences with the children, in special my daughter and my nieces/nephews, the listening and observing of daily life in the community where I live. As a result, we hope to strengthen discussions in the academic world and in teaching practices in schools. And, by this, strengthen processes in which the knowledge and the worldview of these little beings, who are so important to their society, are recognized and valued.

Key words: Xavante children, educational processes, indigenous peoples, indigenous education, *A'uwẽ*.

[...] Quando alcancei o caixa eletrônico, pensei: adoro meu cheiro e minha pele. Genética herdada de tempos imemoriais. Criada pelo Grande Alquimista que escolheu que viéssemos todos, cada um, em particular, com cheiros e gostos que nos fazem únicos neste universo da Via-Láctea. Sorri lembrando os cheiros dos amigos, da família, dos campos cerrados... Que me permitem ser e estar no mundo (IDIORIÊ, 2013).

Introdução

Esses relatos tem como objetivo apresentar processos de aprendizagem de ser e estar no mundo. E, assim, poderemos observar como a infância indígena acontece; em particular, como eu aprendi e aprendo com as crianças *A'uwẽ Uptabi/Xavante* da aldeia *Wede'rã* da Terra Indígena Pimentel Barbosa, que fica nos municípios de Canarana e Ribeirão Cascalheira, no Leste de Mato Grosso.

Como dizia a poeta goiana Cora Coralina, sou do século passado. Sou filha de Javaé e Karajá de Goiás. Em 1969, enquanto o mundo via o homem chegar à lua, aos seis anos, eu iniciava minha exploração na cidade de Goiânia, Goiás.

Minha mãe era Javaé e meu pai Karajá. Até os seis anos, eu vivi às margens do rio Araguaia, em língua materna o *Berohokã*. Nossa família era a única que restara de nossa aldeia. As demais famílias haviam se deslocado para as margens do rio Javaé e para outros lugares do rio Araguaia. O vilarejo denominado São José dos Bandeirantes era nosso vizinho. E, por isto, a presença de missões católicas na região. Conheci uma das freiras e fui morar com ela alguns meses depois. Minha mãe faleceu de sarampo quando eu tinha sete anos e meu pai faleceu dois anos depois. Cresci em Goiânia com minha família do coração aos cuidados de minha “avó”, mãe da freira franciscana que deixara a sua congregação para cuidar de sua mãe que ficara viúva.

A autodenominação Karajá é *Iny* e pode ser traduzida como gente, ser humano.

Atualmente, os *Iny* vivem nos Estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Pará, com uma população, segundo a SIASI/SESAI (2014), de 3.768 indivíduos. Os estudos linguísticos classificam a língua dos *Iny* pertencente ao grupo linguístico Macro-Jê². Os registros históricos informam que esse povo foi alcançado por duas frentes de contato entre os anos de 1658 e 1746 – as primeiras expedições foram de missões Jesuítas da Província do Pará e depois as bandeiras paulistas. Dessa forma, a partir de então, foram obrigados a manter contatos com os outros segmentos da sociedade brasileira. Também houve disputa para salvaguardar seus territórios tradicionais com os parentes³ Kayapó, Tapirapé, Xavante, Xerente, Avá-Canoeiro. E isso trouxe trocas de práticas culturais entre os Karajá e os Tapirapé. As guerras, atualmente, são pela demarcação de terras, pela retirada de posseiros e fazendeiros da Ilha do Bananal (ISA, 2014).

Uma característica corporal marcante de nossa identidade *Iny* são os característicos círculos na face. Nós somos conhecidos pela arte das bonecas de cerâmica, as *Ritxòkó*. Nosso povo foi muito visitado por jornalistas, viajantes, missões religiosas, agências governamentais, fotógrafos e pesquisadores. Os estudos de Maria Heloisa Costa Fenélon, George R. Donahue, Nathalie Petesch, Edna Luiza de Melo Taveira, Manuel Ferreira Lima Filho, Maria do Socorro Pimentel da Silva, André Toral, Marcus Maia, entre outros, aprofundam conhecimentos antropológicos e linguísticos acerca do povo *Iny*.

Os *Javáe* habitam a Ilha do Bananal às margens do rio com o mesmo nome. Sua autodenominação é também *Inỹ*, *Itya Mahãdu* (“o povo do meio”) ou *Ahana Òbirá Mhãdu* (“o povo de fora” ou o povo com a face de fora) (ISA, 2014). Pertencentes à Capitania de Goiás no século XVI, sobreviveram às capturas e mortes trazidas pelos bandeirantes, à política repressora dos aldeamentos, às epidemias do contato. Eles ficaram mais isolados no interior da ilha e o contato com os não-indígenas foram por intermédio dos parentes Karajá. Os registros históricos falam de uma população Karajá e *Javaé*, na época das investidas das bandeiras de, aproximadamente, 9.000 pessoas. Relatos orais *Javaé* lembram de ataques dos bandeirantes às aldeias Marani, Háwa, Wariwari Imotxi e Manatiré. Os dados da SIASI/SESAI de 2014 revelam uma população de 1.484 *Javaé*. Os *Javaé* são conhecidos por terem conseguido manter aspectos essenciais de sua sociedade

2 Segundo o linguista Aryon Dall’Igna Rodrigues, este tronco linguístico se divide em três línguas: Karajá, *Javaé* e *Xambioá*. Há diferenças entre o falar da mulher e do homem. Mas, isto não impede a comunicação entre todos. Ao falar a palavra estrela, o homem diz *Tainá*, enquanto a mulher *Takiná*.

3 O termo “parente” é utilizado pelos indígenas quando querem se referir a outro indígena que não é de seu próprio povo, portanto “parente” não é sinônimo de laços sanguíneos. Cada povo tem em sua língua materna formas de designar a si mesmo, outros povos, e cada grupo familiar que compõem sua estrutura sociocultural e econômica, geralmente articuladas à forma de conceber o mundo e à cosmologia que compreende sua existência humana.

e cultura: rituais e cosmologia.

Todos os meus colegas de escola, amigos e família sabiam que eu voltaria para meu povo assim que eu concluísse minha graduação em Letras Modernas. Participei de projetos na universidade junto aos povos indígenas Krahó, Xerente e Karajá que me fizeram rever conceitos, vivenciar a alteridade, ver o preconceito, dimensionar as diferenças existentes entre povos. Eu me reafirmei indígena e minha vontade de voltar para “casa”, contudo não sabia me comunicar com meus tios e primos em minha língua materna. Minhas memórias eram do cheiro das pessoas, dos lugares e das casas.

Em 1987, ao conhecer um projeto da Universidade Católica de Goiás, a Aldeia Juvenil, enamorei-me de um Xavante da aldeia Pimentel Barbosa. Nos casamos em 1988 e ficamos vivendo entre a aldeia e a cidade por conta das atividades do Projeto Jaburu – Manejo de Animais Cinegéticos. Queria conhecer o povo e não pensei em trabalhar direto com a educação. Eu me casei seguindo os ritos cristãos e Xavante, cortei meus cabelos conforme o costume do meu marido. Contudo, não aprendi a língua, e acreditava na época que era o único detalhe que me faltava para ser uma “Xavante”. Minha única filha tem o português como língua materna e aos quatro anos, quando fomos morar na aldeia *Wedé’rã*, ela começou a falar a língua do pai e dos seus avós. Em casa, todos nós nos comunicamos em português. Atualmente, falo um xavantês⁴ nas aulas, nas reuniões tradicionais e da associação e nas rodas de conversa com as mulheres. É fundamental esclarecer que sempre que há a necessidade de uma comunicação e compreensão melhor da minha fala, eu peço ajuda na tradução. Hoje me arrependo de não ter aprendido a língua Xavante porque gostaria muito de compreender o discurso dos anciãos.

Apresento aqui, recorrendo não só ao que aprendi na minha vivência mas também a leitura de textos e documentos, a história deste grupo de *A’uwẽ Uptabi* que desde o século XVII, segundo registros históricos e narrativas orais dos nossos anciãos, evitou o contato com os não-indígenas adentrando mais para o interior do Brasil.

Conforme Welch, J.; Santos, R; Flowers, N.; Coimbra Jr, C. (2013), os Xavante estão no Planalto Central muito antes da chegada dos não indígenas ao Brasil. Os relatos orais dos anciãos revelam histórias de fuga, aprisionamento e mortes provocados pelos colonizadores desde a Província de Goiás. No século XVIII, as referências situam o povo Xavante nas regiões norte e central dos atuais estado de Goiás e Tocantins. A província de Goiás mobilizou esforços para o aldeamento dos Xavante por considerá-los “indomáveis”, “não civilizáveis” e que deveriam ser pacificados. Em 1788, alguns grupos são aldeados na aldeia Pedro III, Sítio do Carretão por Tristão Cunha Meneses, governador da Capitania de

4 Xavantês para a pesquisadora é a mistura da língua portuguesa com a língua xavante.

Goiás. Os Xavante e os Xerente foram isolados no presídio de Santa Maria do Araguaia, que depois foi totalmente destruído por um ataque Xavante, Xerente e Karajá. A decadência do ciclo econômico da mineração deslocou o interesse para a agricultura e pecuária. A política governamental federal foi favorável à ocupação dos territórios tradicionais indígenas. Posteriormente, a população se dispersou em vários grupos que atualmente ocupam diferentes áreas⁵.

Na década de 1940, *Apowẽ*, líder/cacique dos Xavante naquela época, estabelece contato oficial com o sertanista Francisco Meireles do Serviço de Proteção ao Índio – SPI. Os Posto de Atração do governo federal tinham como um dos objetivos estabelecidos por lei a proteção dos índios. Isto possibilitou os *A'uwẽ* a continuarem seu modo de vida tradicional de povo caçador por algum período (Maybury-Lewis 1984).

No final dos anos 80, eles vêem seus territórios invadidos por *Warazu*⁶: garimpeiros, madeireiros, fazendeiros de gado e plantadores de arroz. Conforme Cipassé, neto de *Apowẽ* e liderança, foi somente no final da década de 1980 que o grupo liderado por seu avô consegue demarcar parte de seu território tradicional, após vários embates e lutas com o governo federal e “guerra” com os fazendeiros vizinhos que ocupavam suas áreas tradicionais de caça, pesca, coleta de frutas. Todavia, os Xavante conseguiram assegurar parte dos lugares e espécies sagradas para o povo *A'uwẽ*: cerrados, matas de galeria, veredas de buriti, nascentes de córregos piscosos, animais como anta, queixada, catetos, cervos, veados e o Rio das Mortes. Essas terras foram nomeadas de Reserva Rio das Mortes e posteriormente de Terra Indígena Pimentel Barbosa com uma área homologada e registrada de 328.966 hectares, atualmente nos municípios de Canarana e Ribeirão Cascalheira, leste de Mato Grosso.

Os Xavante não conseguiram garantir o seu território tradicional de forma contínua. Em 2014, vivem em nove pedaços de terra, demarcadas em Terras Indígenas pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI: Pimentel Barbosa, Areões, Sangradouro, São Marcos, *Parabubure*, *Marãiwatséde*, Chão Preto, *Ubawawe* e Marechal Rondon. Segundo os dados mais recentes são, aproximadamente, 18.380 pessoas (SIASI/SESAI, 2014).

Nas outras partes de seu território tradicional foram construídas cidades, com incentivos governamentais federais, que integram treze municípios. Esses incentivos atraíram principalmente pessoas das regiões sul e sudeste do país. Com a chegada dos *Warazu* ocorreram as epidemias, mortes e diminuição do território *A'uwẽ* e conflitos entre indígenas e não-indígenas conforme mencionado anteriormente. Graham (2010) afirma

5 Welch, J.; Santos, R; Flowers, N.; Coimbra Jr, C. 2013

6 *Warazu* – termo que designa os não-indígenas e significa “aquele que não é igual a mim; estrangeiro”.

que esse momento permitiu que os agentes governamentais e missionários levassem os grupos sofrendores para os postos indígenas ou missões para receberem tratamento médico e sanitário, enquanto isso o Estado vendia as terras indígenas com o objetivo de ocupar os espaços “vazios” e desenvolver o país.

E, nesse período da demarcação, *Apowê* inicia o que mais tarde foi chamado em documentário de Estratégia Xavante (Belisário 2007). Segundo Leal *et al* o sonho de *Apowê* fala do processo de pacificação do branco pelos Xavante, uma estratégia de liberdade que orientou um projeto de autonomia e de resistência diante do processo inexorável de integração que possui como um de seus fundamentos o conhecimento do Outro e a apreensão de suas tecnologias para mediar essa relação de alteridade. (LEAL 2014: 192). Para tanto, enviou oito jovens, entre eles, dois netos, para morar com famílias amigas na cidade de Ribeirão Preto. Os objetivos eram que os jovens escolhidos conhecessem os modos de vida dos *Warazu*, e depois, ao retornarem à aldeia liderassem esse grupo para reafirmarem o Ser *A’uwê Uptabi* conhecendo a lógica da cultura, o pensamento do “inimigo” convertido em vizinho (Leal 2013). Era fundamental que esses jovens analisassem e compreendessem a realidade que não era favorável à integridade física e cultural de sua comunidade e agir de forma a assegurar a continuidade dos valores tradicionais de sua sociedade. É um movimento que necessita de compreensão da lógica dos dois mundos e de si mesmo porque o processo iniciado por *Apowê* compreende que:

Não se trata de uma tentativa de “inclusão” no mundo dos brancos, mas da continuação de um processo de conhecimento para enfrentar, da elaboração e da execução de uma estratégia de liberdade e de autonomia em relação a uma convivência imposta e incontornável. Uma resistência ao avanço do *Waradzu* que passava pelo conhecimento profundo do mundo e da cultura *Waradzu*, e pela apreensão e apropriação de algumas tecnologias. [...] (Leal 2013: 193).

Apowê faleceu em 1978 e sua estratégia continuaria sob a coordenação de seu filho *Warodi*. Ele, enquanto sucessor natural na liderança da aldeia, receberia e acompanharia os jovens que tiveram parte de sua formação na cultura dos não-indígenas. Essa ação permitiu a retomada de parte de seus territórios tradicionais por meio da demarcação das terras no que foi chamado Reserva Rio das Mortes no final da década de 1980. Bem como a participação nos movimentos políticos durante a Constituinte. Contudo, *Warodi* faleceu de um câncer no fígado em janeiro de 1987. E sua sucessão aconteceu de maneira não usual, conforme relatos orais dos anciãos pertencentes à família de *Warodi*. Mesmo assim, algumas das crianças da Estratégia assumiram chefias de aldeias, fundaram associações,

desenvolveram projetos culturais, socioambientais, educacionais, entre outros.

A partir da década de 1990, as mudanças políticas empurram aos povos indígenas uma política educacional de inclusão. A Década da Educação, a meu ver, era uma prática de assimilação, de forma camuflada. Porém, possibilitou, via Constituição de 1988, as lideranças indígenas a conquistar e aprovar políticas públicas ligadas à educação escolar indígena, saúde, proteção e algumas demarcações de terras indígenas. Todavia, conforme minha ótica, as políticas de ações afirmativas como o bolsa-família, bolsa-escola, salário maternidade e a abertura de créditos para aposentados indígenas iniciaram mudanças não benéficas na dinâmica das aldeias da Terra Indígena Pimentel Barbosa. Com os recursos financeiros advindos as idas às cidades, os homens e rapazes começaram e aumentaram a dependência por alguns itens alimentícios, calçados, roupas, entre outros. E, aconteceu o acesso e consumo de bebidas alcoólicas por alguns homens e rapazes, o início da desnutrição e morte das crianças. Mesmo assim, a maioria da população é monolíngue em Xavante, continua seus ritos e cerimônias tradicionais e pratica sua economia de caça, pesca, coleta de frutas e roças.

Deste modo, esse grupo xavante se constitui um interessante lócus de pesquisa para contribuir com os debates e as discussões sobre a infância indígena. Apresento as experiências vivenciadas por mim com as crianças pertencentes e descendentes do povo *A'uwẽ Uptabi*, mais particularmente a família de *Apowẽ*. Ao trazer minha vivência, a realidade vivida pelas crianças e as dinâmicas de sua sociedade como se apresentam hoje, dessa infância *A'uwẽ*, espero contribuir de maneira positiva para que nossa vida continue bem, assim como os conhecimentos tradicionais ligados ao respeito aos Mestres Espirituais dos lugares sagrados, entre eles os da Serra do Roncador.

Aldeia *Wede'rá* – Terra Indígena de Pimentel Barbosa – Mato Grosso

Atualmente, em Pimentel Barbosa, segundo estimativa da SIASI/SESAI (2014), vivem, aproximadamente, 1.848 indivíduos, sendo 81 pessoas na aldeia *Wede'rá*. As demais aldeias são *Atsere'ré*, Belém, Caçula, Canoa, *Eteñiritipá*, Pimentel Barbosa, Reata, São Domingos, Tanguro, Pequi.

Em 1988, quando eu me casei, existiam três aldeias: Caçula, Pimentel Barbosa e Tanguro. A Pimentel Barbosa é a aldeia mãe desde quando mudaram para as proximidades da Serra do Roncador. Em Xavante a aldeia foi designada por *Eteñiritipá*, porém os não-indígenas a nomearam de Pimentel Barbosa. Na época viviam os descendentes de *Apowẽ* e famílias aliadas. Fomos morar nessa aldeia com os pais de meu marido.

Em 1997, a aldeia *Wedé'rá* nasce com o objetivo de melhoria de qualidade de vida, proteção das áreas de caça, pesca, coleta de frutas, plantio de novas roças, manutenção da identidade e autodeterminação. O cenário político desse período era, mais uma vez, desfavorável aos povos indígenas. Havia um retrocesso no cumprimento das leis e incentivo as especulações acerca das terras indígenas e sua ocupação por terceiros para o plantio de soja e outras monoculturas. O “lema” “muita terra para pouco índio” voltou com força e cresceu uma animosidade contra os Xavante, que sempre são vistos nessa pauta como um entrave para o desenvolvimento econômico regional.

Não existe muita influência religiosa da sociedade envolvente em nossa aldeia. Na nossa comunidade privilegia-se a educação como prática social que une o saber, a vida e o trabalho nas roças e a coleta de frutos do cerrado, e na escuta dos saberes dos mais velhos e no fazer das cerimônias coletivas. A escola é outro espaço de aprendizagem e de uso da língua portuguesa.

Os Xavante dessa região se nomeiam *A'uwẽ Uptabi* – povo verdadeiro. Eles são os da região conhecida entre eles de *Ape'siniu'wĩ*. Esse povo, conforme todas as sociedades Jê, de filosofia de universo dualista, e de agrupamentos binários e descendência patrilinear, se divide em dois clãs: *Poreza'õno* (Girino) e *Öwawẽ* (Água Grande) - ou seja, a criança, ao nascer, pertencerá ao clã de seu pai e, quando adulta, só poderá se casar com parceiros pertencentes aos outros clãs. Após o casamento, o rapaz continua em sua casa e vai morar com a esposa somente após o nascimento do primeiro filho(a).

Cipassé afirma que são os pais quem escolhem com quem os seus filhos se casarão. Os rapazes serão considerados cidadãos plenos segundo a tradição *A'uwẽ* somente após serem padrinhos responsáveis pela formação de uma nova geração de jovens de um grupo afim. A criança ainda, segundo estudos antropológicos de Maybury-Lewis (1984), são pertencentes a duas faixas etárias de metades agâmicas – composta por quatro grupos denominados Classe de Idade. Portanto, há oito classes de idade, sendo elas compostas por pessoas de, aproximadamente, uma mesma geração.

A sociedade *A'uwẽ Uptabi* apresenta complexos padrões de organização social típicos dos grupos Jê em geral e não nos cabe neste momento um aprofundamento. As Categorias de Idade Xavante foram observadas por Maybury-Lewis em 1954 e depois mencionadas por Giaccaria em 2000. Todavia, podemos dizer que as categorias de idade estão ligadas ao estágio de vida para homens e mulheres, enquanto o sistema de classes de idade é formada por oito cortes etários nomeados que se sucedem em um ciclo de aproximadamente 40 anos (Welch, J.; Santos, R; Flowers, N.; Coimbra Jr, C.

2013:13)

Os homens e mulheres usam o cabelo longo com franjas e quando morrem algum familiar, em sinal de luto, raspa a cabeça. Os homens usam brincos circulares de madeira e com o passar dos anos há o aumento dos brincos e usam também gravatas de algodão confeccionadas por eles. O algodão é trabalhado pela mulher, cuja ornamentação é a pintura corporal, também utilizada pelos homens e com variação que marca o clã, ou a metade exogâmica que a identifica.

No período anterior ao rito de Reclusão, meninos e meninas de uma mesma geração ou próxima compartilham jogos e brincadeiras tendo acesso livre e irrestrito a todos os lugares da aldeia, até nas reuniões dos homens maduros no pátio central. Toda a aldeia é o espaço das crianças. Elas sabem tudo que ocorre na aldeia, desde fofocas até o planejamento de expedições de caça ou pesca e outros projetos/atividades. Nesta etapa da vida, as crianças aprendem com suas tias e com outras crianças tanto as brincadeiras quanto as tarefas ligadas à subsistência econômica: caça, pesca, coleta de frutas, roças coletivas e atividades rotineiras como lavar roupa, suprir a casa de água e outros gêneros alimentícios. Segundo afirma *Tsi'ruí'wa* (2012, p. 75) cada categoria de idade, conforme o gênero, tem sua educação tradicional sob a responsabilidade de avós e avôs paternos e maternos, mães, família paterna e padrinhos.

Na aldeia *Wedé'rá* temos escola de alvenaria desde 2008, poço semi- artesiano, bicas de água, energia elétrica via o programa Luz para Todos, e antena de celular.

Os projetos socioambientais e culturais estão sob a responsabilidade da nossa Associação Aliança dos Povos do Roncador e do Conselho Tradicional dos Homens, o *Warã*. As ações da escola estão coordenadas pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE.

As casas estão distribuídas de forma semicircular e abrigam famílias de aproximadamente 10 pessoas e estão voltadas para o córrego Pezarupré. As casas são construídas com madeiras, tabocas e cobertas pelas folhas do coqueiro indaiá e duram em média cinco anos. Essas habitações sofreram influências em sua forma tradicional e atualmente são construídas inspiradas na arquitetura cabocla e tem forma hexagonal. As casas tradicionais tem o formato circular. Todavia, o uso interno segue os padrões tradicionais da casa circular para que a ventilação seja melhor. Toda a família participa da construção das casas, enquanto os homens selecionam e cortam as madeiras para a estrutura da casa, as mulheres são responsáveis por sua cobertura. Atualmente, as cozinhas ficam em uma outra construção ao lado da casa. Nos quintais estão plantados pés de mandioca para fazer farinhas puba e seca, pequiizeiros, cajueiros, mangueiras, abacaxis,

limoeiros e pés de jatobá.

As crianças e eu - meu processo de aprendizagem

Mês de agosto, vasto céu com o colorido dos raios do amanhecer. Um menino, que começara a andar há alguns meses, vai ao encontro de seus amigos, sentados em um círculo. Caminha orgulhoso, olhar imponente, jeito cerimonial, executa gestos do *Darini* perante a roda de crianças. Ele foi iniciado nesta cerimônia espiritual em julho. Pais, avós, tios, enfim toda a comunidade num misto de orgulho, alegria e encantamento sabem que sua tradição está garantida nos passos deste menino-homem = *Au'wẽ Uptabi*. (Fato observado na Aldeia *Wede'rá* em agosto de 2003.)

A menina, junto com as tias e primas, há algumas horas, andam no cerrado. Vão buscar palhas de buriti para confeccionar cestas, esteiras.

Quando passam pela palmeira Indaiá, a mãozinha da menina pega com destreza algumas folhas. Quando podem descansar, ela escolhe um lugar e começa a fazer seus trançados e com um sorriso, ela mostra que já consegue fazer seu próprio abano. As tias sorriem satisfeitas. (Fato observado próximo a aldeia *Wede'rá* em julho 2001.)

Para tratar do tema sobre os processos educacionais do povo Xavante faz-se necessário delimitá-lo dentro da questão da Educação Indígena, entendida como sendo o conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena. Os conhecimentos sobre os cerrados, os rios, vales e montanhas, a maneira de pensar sobre si e seus semelhantes e outros povos, a maneira de realizar suas cerimônias, seus cantos, danças e sonhos, os *A'uwẽ Uptabi* trazem em suas memórias, em seu coração e em seus corpos pintados de urucum, carvão e às vezes de jenipapo. O cheiro das ervas, as cordinhas amarradas no pulso e as gravatas são usadas como seus ancestrais costumavam utilizar. Através dos processos tradicionais de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios, a essência do povo Xavante permanece geração após geração. Este é o pensar e o viver do povo Xavante da aldeia *Wede'rá*, Canarana, Mato Grosso.

O que eu quero dizer com isto é que se há um processo através do qual o indivíduo se torna Xavante, eu não posso e nem devo remeter ou resumir esse processo apenas à etapa em que ser um adulto Xavante se manifesta na plenitude das funções sociais e rituais que lhe competem como tal.

Isto porque considero que cada uma das etapas do ciclo da vida pode ser vivida e cumprida com inteireza, nas dimensões e atribuições que lhe são próprias. Além do mais, se este não se cumprir igualmente em toda a sua plenitude, as etapas futuras poderão vir a ser prejudicadas. A etapa da infância está incluída nesse processo e, em si mesma, encerra um universo de papéis e funções, limites, possibilidades, aprendizados e descobertas que só ocorrem nesse período. Portanto, antes de “aprender-ensinar-saber” ser um adulto Xavante, o indivíduo “aprende-ensina-sabe” ser uma criança Xavante (Nunes 1999: 152).

Grando e Albuquerque (2012) nos convida as reflexões sobre educação indígena e infância ao apresentar a importância do estudo da infância indígena:

A infância, como uma das fases mais significativas para o desenvolvimento das pessoas, é objeto de investigação recente nas sociedades indígenas. No entanto, esses estudos nos levam a refletir para além desses contextos particulares, pois evidenciam a complexa relação entre as práticas do cotidiano e do cotidiano imaginário com as quais a criança dialoga permanentemente para compreender-se como parte integrante do mundo na qual foi recebida e inserida. Um mundo pensado e organizado antes de seu nascimento, mas no qual ela intervém, recriando-o e ressignificando-o, ao imitar os outros, ao assumir papéis a ela destinados, reordenando-os a partir de sua sensibilidade aguçada pelo imaginário e para o novo, para a descoberta do mundo e de si mesma. (Grando; Albuquerque, 2012: 7)

Os estudos pautados em etnografias desenvolvidas a partir da década de 1990 reconhecem esses processos educativos que se diferenciam dos demais processos da sociedade não-indígena, especialmente porque cada povo tem, a partir de cosmologias próprias, concepções de aprendizagem muito distintas, assegurados desde a Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 1996 (Grando, 2014: 99)

Um conjunto de pesquisas etnográficas desenvolvido nas últimas décadas com crianças indígenas vem revelando características muito diferenciadas de conceber e vivenciar a infância (Tassinari, 2012).

Grando (2014) afirma que os estudos antropológicos se debruçam para compreenderem como as sociedades indígenas educam suas crianças a fim de garantir que as futuras gerações possam ser reconhecidas e se conhecerem a partir de uma forma de pensar, de falar, de viver e ser, específica e diferente em cada comunidade e cada povo.

Vivendo com o “Inimigo” – “Quem educa quem?”

As vivências relatadas aqui são de uma mulher do povo *Iny*, criada e amada por uma família não-indígena e depois casada com um homem de outro povo indígena que viveu um período na cidade e que se viu pertencente a um povo que em sua memória de criança era seu “inimigo tradicional”.

Minhas lembranças de infância revelam as diferenças vividas, de um lado com meus irmãos todos os dias em meio à natureza, e do outro na cidade e sozinha, com brinquedos, muitas vezes, industrializados. Meu imaginário se alimentava de viagens ao redor do mundo. Todavia, minhas ilustrações traziam casas triangulares e com jardins, sem muita criatividade. Eu gostava muito de ler. Eu sempre brincava sozinha. Isto mudava quando meus irmãos, que viviam no orfanato, vinham nas férias de fim de ano.

Desde 2000, sou professora/educadora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Primeiro, lecionei inglês na cidade em uma escola não-indígena e, depois de dois anos, comecei a ministrar aulas do ensino básico em uma escola Xavante.

Enquanto professora sempre optei por trabalhar com crianças maiores, a partir dos dez anos. As histórias que apresento aqui são de crianças com idades variadas, de 5 a 12 anos, meninos e meninas pertencentes aos dois clãs Xavante.

Tudo começou a mudar quando eu me casei e fui viver com o povo *A'uwẽ Uptabi* da aldeia Pimentel Barbosa. Todos ficaram impactados com a mudança de noiva de meu marido. Mas as crianças sempre me acompanhavam e observavam este ser “estranho” nos banhos no córrego, nas coletas de frutas, e as meninas me ensinavam a pilar o arroz, isto é, tirar a casca do arroz no pilão. Enquanto suas mãos batiam com força, precisão e rapidez, meu trabalho era exatamente o contrário. E em nenhum momento elas se mostravam impacientes. Como eu vi que eu as atrasava, acabei desistindo de “ajudar”. Enquanto “qualquer” criança era hábil em acender o fogo, eu não sabia apanhar a lenha boa e nem os gravetos. Aprender a língua Xavante foi o mais difícil porque eu não levava com o mesmo bom humor os meus erros. Depois de muito tempo, eu vi que as gozações eram um meio de levar com leveza o ensinamento e dilapidar as “dificuldades” do Ser e Estar no mundo.

Nos primeiros anos de minha vida na aldeia, durante a volta de uma das expedições de coleta de frutas, um menino tocou o meu braço e me perguntou se eu estava vendo o pássaro. Eu olhei e não vi nada. Perguntei a ele onde estava o pássaro e ele estendeu o braço e apontou em direção às montanhas, e aí eu pude ver, ao longe, bem longe um urubu planando ao vento. E fiquei admirada com a visão daquela criança. E da minha total falta de conhecimento e limitação. Eu havia buscado o pássaro nas árvores perto de onde

andávamos.

Depois das viagens à cidade, sempre eram elas que nos recepcionavam e ficavam observando o que havíamos trazido, quem havia vindo conosco. Sempre atentas, dispostas a nos ajudar no carregamento de malas e caixas, e perguntando, querendo informações sobre as “novidades” que viam.

Muitos anos depois e hoje, a cada dia, compreendo o quanto a educação que vivi na cidade, as memórias e os sentimentos do meu coração *Iny* não me permitiram aprender com as crianças A'uwẽ. Essas ideias e sentimentos me cegaram durante um tempo considerável. As crianças foram minhas primeiras mestras. Eu não fui uma aluna nota dez. Tinha muito a aprender. Era uma época que eu ainda vivia entre os Xavante.

As crianças A'uwẽ Uptabi e seu modo de Ser e Estar no mundo

Em 1997 fui agraciada com uma linda filha. Aldeia nova, mãe “nova”, nova escola... novos desafios. Começava a viver com os A'uwẽ Uptabi, com a família dos avós, tios, primos de minha filha e de meu marido. Meu coração estava todo com eles. Minha admiração e minha compreensão por sua cultura e sociedade haviam aumentado.

Foram períodos de muita aprendizagem enquanto mãe e por conta dos meus trabalhos junto à nossa nova associação e à nova escola. Neste tempo, quase que minha filha morreu de grave infecção intestinal. Fui obrigada a voltar a viver na cidade e buscar meios para sobreviver. Em 2000, passei em um concurso para ser professora de inglês/português na cidade de Água Boa. Depois de três anos, por causa de minha filha, voltamos a viver na aldeia. Sempre que havia feriados e nas férias íamos para a *Wede'rá*. Em um dia desses, ao voltar para a cidade, ao despedirmos de todos, procuro minha filha na camionete em que estávamos, vejo lágrimas silenciosas escorrerem em seu lindo rostinho de quatro anos. E sentimos que era hora de voltar.

Voltamos felizes. Minha filha aprendeu a língua de seu pai e de seus avós paternos e todo o universo de seu povo. Foi com ela que me aproximei mais das crianças e de seu universo.

De repente, vi minha filha acordando antes do sol aparecer. Ela detestava acordar cedo na cidade para ir à escola. Antes de sair de casa, observava as casas em atividades e o movimento de seus primos para ir tomar banho “sozinha”. Não precisava ir com a mãe porque já não era mais bebê. Depois, ela me relatou que as crianças entre si “disputavam” quem eram os mais corajosos para tomar banho bem cedinho. Corriam em direção ao rio, às vezes com uma perna só, cantando, às vezes corriam girando seus corpos. Ela aprendeu

com seus primos que era bom esse banho para se fortalecer e crescer com saúde e alegria. As crianças voltavam ao mesmo tempo, correndo, saltitando, cantando... As meninas muitas vezes traziam as cestas cheias de cabaças com águas. As cabaças conservavam a temperatura fria da água. As bicas e a caixa de água ainda não tinham sido instaladas pela FUNASA.

As crianças, ao retornar do banho, se alimentavam com frutas, peixes ou carne de caças, mingau de abóbora, mandioca assada ou frita, milho, enfim, a depender se era o tempo das chuvas ou da seca. E, se o tempo era de seca, iam brincar nos quintais de casinha, de acampamento de caça, e assim faziam suas casas aproveitando pequenos galhos dos pés de mandioca, formavam suas famílias e “produziam” alimentos. Eram um conjunto que reunia crianças de colo até uns seis, oito anos, meninos e meninas. Muitas vezes ouvia mães gritando para alguma das filhas para ajudar a buscar água. Assim, o grupo se dispersava e ia para o córrego, algumas meninas aproveitavam para também ajudar suas irmãs, mães e tias a lavar roupa, dar banho nos irmãos menores e ao mesmo tempo brincar. As crianças menores e os meninos brincavam o tempo todo, algumas vezes de pique-esconde, de lutas, de barquinhos. Quando maiores, as meninas brincam de mergulhar e bater as águas com as pernas em um movimento muito próximo ao que as baleias fazem com suas caudas. É um bater de pernas muito forte, lindo e preciso que joga as águas para cima. Se os meninos com suas brincadeiras sujavam as águas, algumas irmãs ou tias chamavam-lhes atenção. Logo se dispersavam pelo córrego, indo brincar logo abaixo das tábuas de lavar roupa. Os meninos brincam sempre mais que as meninas, uma vez que na volta do banho, as meninas sempre ajudam no carregamento de água e roupa e a fazer a comida.

Todavia, é durante esses banhos na estação chuvosa que todos, incluindo as meninas, aprendem a nadar. Com as chuvas o pequeno córrego aumenta o volume de suas águas e permite brincadeiras mais “radicais”, período para as crianças aprenderem a nadar observadas pelos irmãos maiores. No período das chuvas o pátio da aldeia serve para as corridas nas enxurradas, a corrida de barquinhos de madeira, de folhas, e outros materiais, e mais um tempo de jogar futebol.

Nos períodos de seca, as crianças, de 08 – 11 anos, jogam futebol e vôlei, enquanto as menores fazem um campo ao lado e também jogam futebol. Outras vezes, as menores jogam bolinhas de gude e, quando não tem essas bolinhas, de sementes de buriti ou de macaúba, brincam de guerra de flechinhas e com insetos como gafanhotos e também os meninos constroem longas estradas e pontes no meio da aldeia e conduzem seus carrinhos puxados por um cordão. Eles brincam também, enquanto buscam água nas

bicas, de carregar nos carrinhos de mão os irmãos menores. Ainda brincam com aros de bicicletas empurrando e correndo pela aldeia toda. A brincadeiras são sempre coletivas, claro que todos com suas flechas e arcos, ou barquinhos feitos por eles mesmos ou pelos irmãos maiores. Outras vezes, meninos e meninas pescavam no córrego próximo a aldeia, o córrego Pezarupré e levavam os peixes para a família.

Quando minha filha ganhou uma bicicleta, todas as crianças aprenderam a andar de bicicleta. Nesse período, pude ver como as crianças se comportavam em relação a esse objeto, uns não queriam repassar a bicicleta, outras sem problema nenhum ajudavam os outros a conduzirem a bicicleta, uns zelavam mais pela bicicleta que outras. Pude observar que as brincadeiras permitem que as crianças se eduquem e se conheçam mais entre si. Eles se reconhecem ou reconhecem as suas virtudes e os seus “defeitos”. Nomeiam, entre risos e piadas, quem são *Sõpru* ou *Sõtire*, que em outras palavras significam pessoa generosa/abnegada ou egoísta/avarenta. E, quando há desentendimentos, o grupo para, escuta, analisa e resolve a questão.

As crianças e a escola da alegria

A escola da aldeia foi apoiada pela prefeitura de Canarana a pedido dos anciãos que haviam construído o prédio de palha, conforme a arquitetura habitual, no final de um dos lados da aldeia que é em formato de semicírculo. Nos primeiros anos da década de 2000, a primeira escola, portanto, tinha como mantenedora a Secretaria Municipal de Educação.

Em 2008, a escola optou pela rede estadual, buscando mais autonomia no processo educacional de suas crianças. O projeto político pedagógico foi pensado e idealizado por todo o coletivo da comunidade. Nós formamos os grupos de discussão e minha filha foi a tradutora do grupo das crianças:

A escola tem que trazer o conhecimento sobre o Warazu (Não-Índio) porque agora este povo faz parte da realidade do nosso povo A'uwe. Alguma coisa deles já chegou até nossa aldeia e nossa vida. As crianças querem entender o português, falar e ler em português também. Eles querem aprender a ler e escrever para “ficar inteligente, descolada”, em outra cultura, sem perder a cultura, a língua. Nós queremos continuar falando e cantando na nossa língua, fazendo as nossas festas e viver nossas coisas. A escola também é um lugar para ser feliz. (Clara 'Rewai'õ, aluna e tradutora cultural mirim da turma das crianças, 03 a 08/09/2007).

Isto possibilitou conhecer melhor as crianças porque a convivência ficou maior

e diária. A comunidade da aldeia Wede'rá quer que o sistema do governo estadual compreenda que a escola é mais um espaço de aprendizagem das crianças. Ir à escola para as crianças *A'uwẽ* tem que ser prazeroso e proveitoso. A alegria e a felicidade devem fazer parte do processo de aprendizagem na escola.

No início não havia professores *A'uwẽ* formados em ensino médio ou superior. Somente eu era formada em Letras Modernas Inglês/Português e não tinha fluência na língua Xavante. É fundamental dizer que enquanto professores da rede municipal participamos de muitas formações continuadas. Havia técnicas habilitadas pelo governo federal com apoio do município de Canarana e comprometidas com o processo educacional das crianças *A'uwẽ*. Foi um trabalho inovador e rico entre secretaria e escolas e que contou com profissionais da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT/Barra do Bugres e Fundação Nacional do Índio – FUNAI/Água Boa, Barra do Garças e Brasília.

Talvez, por isto mesmo, foi um processo bem rico de aprendizagem para todos nós da aldeia. Nós conseguimos aprovar salas e professores conforme nosso Projeto Político Pedagógico junto à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT.

Na escola, as crianças mostraram em atividades o quanto tem uma percepção mais ampla e concreta de seu espaço, do meio onde vivem e dos conhecimentos ligados ao seu povo. Elas me ensinaram a olhar com mais alegria e descontração o mundo. Ao mesmo tempo em que nós fortalecemos nossas identidades e o orgulho de sermos de culturas ancestrais e a compreensão de que cada povo tem um jeito de viver no mundo.

Em uma das atividades de conhecimento do território da aldeia, eu solicitei o desenho da aldeia. Ao passar pelos alunos, observei que o desenho apresentava as casas da aldeia olhada da frente enquanto a escola era vista como filmado por um drone, de cima. E eu me perguntei, como eles sabiam sobre perspectiva, como sabiam que a escola tinha esse formato se vista de cima? Como eles sabem desenhar tão bem? Aos oito/nove anos, eu desenhava muito mal. Sem nenhuma criatividade. E, eles não desenharam somente o espaço da aldeia, desenharam o local da escola, da casa do celular e as casas do projeto *Uhõ* que ficavam distante uns dois quilômetros. O mapa era todo proporcional. E, ao perguntar para minha filha todas as questões mencionadas, ela simplesmente me respondeu: Uai, todo mundo sabe.

Em todas as atividades escolares, os alunos se envolviam e quando não estavam querendo ir ou achavam sem graça tais atividades, elas não iam às aulas ou iam embora sem perguntar ao professor (a). Contudo, ao perguntarmos sobre esses alunos, seus colegas diziam o motivo da ausência da criança em questão. Deste modo, planejávamos melhor nossas aulas. Muitas vezes, os irmãos menores iam com seus irmãos, observavam

o que faziam e depois retornavam à aldeia para suas brincadeiras no pátio da aldeia. A escola de alvenaria foi construída fora do semicírculo da aldeia.

Quando fomos em uma expedição para a aldeia antiga, os alunos acharam bem interessante. Eles já haviam ouvido as histórias dos avós e dos pais sobre a aldeia mais antiga daquela região chamada Arobonhipopá. A expedição familiar ficaria pelo menos uma semana e meia fora da aldeia. Fomos de caminhonete até uma parte do caminho, depois caminhamos. E dois caçadores foram mais tarde de motocicletas para ver as melhores trilhas. A região onde fica a aldeia fica próxima as fazendas. É um local que sabíamos ser de refúgio de animais importantes para a dieta tradicional. Constatamos *in loco* que o refúgio não era mais o mesmo.

As crianças de colo foram carregadas pela mãe e as demais foram caminhavam carregando pequenos cestos. Algumas vezes diminuía a marcha e faziam algumas observações aos amigos ou familiares. Elas conseguiam suportar o calor, a fome, enquanto subiam e desciam os lugares íngremes desconhecidos por eles. Por isto, não se aventuravam longe. Nos locais próximos à aldeia, essas crianças andam com destreza e rapidez, muitas vezes na frente dos pais, entrando e saindo do cerrado trazendo e comendo frutos. Na primeira parada de descanso, depois de umas três horas, os meninos foram pescar junto com os pais/tios e as meninas foram buscar com suas mães/tias lenha e gravetos para cozinhar a primeira refeição substancial. Elas trouxeram também frutas. Tudo isto num clima de bom humor e brincadeiras. Na segunda parada, houve caçada. Os homens trouxeram uma anta e as crianças, principalmente, os meninos, brincaram com as partes que foram divididas da caça. Assim, todas as crianças se divertiram muito, ao mesmo tempo que examinavam as partes do animal caçado. Sabíamos que ao retornar à aldeia haveria muitas histórias. Os rapazes puderam observar o corte correto desse animal. Cada animal caçado tem um jeito específico de corte porque esses pedaços são destinados aos parentes e afins. As carnes não ficam somente para o caçador. Deste modo, são nessas ocasiões que são reforçadas e/ou alimentadas as relações sociais do grupo.

Atravessamos lamaçal, córregos que desembocam em pequenas cachoeiras, lugares cheio de frutas nativas do cerrado. E, depois de umas cinco horas de caminhada, aproximadamente, chegamos ao local próximo à aldeia antiga. Os lugares onde descansamos foram feitos como casas da aldeia, porém mais rústicos. As casinhas são feitas pelas mulheres utilizando galhos de árvores e de palmeira, a água é responsabilidade das meninas/moças e a lenha para o fogo tanto pelas meninas quanto pelos meninos menores. Observei que todos sabem os seus papéis e não esperam ninguém mandar fazer. Obviamente, os homens lideram a expedição, contudo as mulheres ainda mandam em

suas cozinhas e cuidam da alimentação. As crianças se aventuram um pouco buscando coquinhos de indaiá ou tucum e outros frutos. As meninas e suas mães/tias buscam materiais para fazerem cestos ou observam se existem outros materiais para fazerem colar. É um período de muita aprendizagem e uma aproximação maior com sua família porque à noite todos ficam acordados esperando moquear a carne e ouvindo histórias antigas ou algum fato engraçado ou interessante que ocorreu naquele dia. É um momento em que vemos, sentimos, conquistamos e demarcamos nosso território. Vemos e sentimos o cheiro bom do mato molhado pela neblina da noite, os vários cheiros do cerrado, distinguimos o tipo de vegetação, vemos pássaros e a quantidade de animais e matérias primas que ainda existem. Reforçamos nosso Ser e Estar no mundo. Reconhecemos quem somos. Isto as crianças aprendem e nos faz lembrar que caminhos devemos trilhar no mundo. As crianças e os anciãos são sábios. É o princípio e o fim de um jeito bem peculiar de existência, ao meu ver.

Nos primeiros anos da aldeia, o cacique *Cipassé* havia conseguido apoio da FUNAI para um motor à diesel para a luz, para o tratamento das crianças quando gripadas e para o funcionamento da televisão e do vídeo. Assim, tínhamos a pequena farmacinha, a casa de televisão e vídeo.

Na casa da televisão toda a comunidade assistia junta à televisão e ao vídeo. As mães, os pais e os tios(as) faziam o controle social dos programas de TV e os filmes que as crianças assistiam. Nessas noites, as brincadeiras no pátio da aldeia e as histórias contadas pelos avôs eram substituídas pelos filmes de terror, de karatê. As crianças riam quando cabeças sangrentas rolavam, quando haviam mortes. Ao perguntar à minha filha, a resposta foi: A gente ri porque sabe que tudo é mentira. É tudo inventado. Nós assistíamos também aos documentários feito por um dos membros da aldeia, víamos os ritos, cerimônias, cantos e danças e corridas de buriti.

Tudo junto e misturado: conviver para respeitar e ser feliz

Ainda preciso aprender muito com as crianças a Ser e a Estar no mundo de modo sábio e de acordo com minha geração, de acordo com minhas vivências.

O que aprendo e aprendi ao longo dos anos com as crianças e depois com os anciãos é que a vida deve ser leve, situada no presente. Há o presente e tudo se concretiza da maneira ancestral e para eternidade se somos e estamos no mundo de maneira inteira, sincera, sem egoísmo e prévios julgamentos. E, seremos autênticos, gente, no coletivo, ouvindo/observando/sentindo a natureza, o tempo, as pessoas, sem perder a

nossa essência individual. Conviver é fundamental para apreender quem somos e como as crianças são, pensam e vivem. Como elas nos vêem e quais curiosidades, certezas e impressões tem acerca de nós adultos. Ao meu ver, as crianças são a vida em si.

Considerações finais

As crianças *A'uwẽ Uptabi* que lhes mostrei é de uns quatro anos atrás. Eu tive que viver em Cuiabá para o Mestrado na Universidade Federal de Mato Grosso e depois fui morar com minha filha única que cursa jornalismo e também para me tratar de Pênfigo Foliáceo no Hospital de Doenças Tropicais em Goiânia.

Nas últimas décadas muitos pesquisadores/antropólogos revelaram universos ricos da infâncias indígenas. Todavia, seria de importância fundamental uma maior divulgação dessas pesquisas nas escolas, entre pesquisadores de educação e outros, nas comunidades que foram objetos de pesquisa e nas cidades do Brasil e do mundo.

Tendo como base estudos sobre os *A'uwẽ/Xavante*, desenvolvidos e apresentados por Ângela Nunes; Aracy Lopes da Silva e Eduardo Carrara, por exemplo, antropólogas/o que se dedicaram às crianças e ao aprendizado Xavante, seja possível iniciar um processo de conhecimento acerca das características culturais e sociais desse povo e as suas crianças. E, assim, criar meios para aproximar a teoria e a prática nas salas de aula das escolas/universidades dos centros urbanos do Brasil e exterior. Vivemos em um mundo com meios de comunicação midiáticos que permitem oferecer informações diretas de quem produz conhecimentos. É preciso oportunizar nesses meios uma inquietação, um interesse acerca dos saberes das crianças indígenas e de que modo isso contribui para uma qualidade de vida melhor, agora, no presente, e isto poderá possibilitar quem sabe o Futuro.

Essas crianças *A'uwẽ* nos mostram saberes/conhecimentos que são adquiridos com toda a inteireza, a vontade, a curiosidade, a percepção, a inteligência e o destemor próprio àqueles que aprendem os limites com seus pares, pessoas com experiências, poder físico, espiritual e mental semelhantes. Os adultos são parte desse processo educacional dessas crianças e o seu nível de responsabilidade com as crianças depende em que grau de conhecimento aquele adulto se encontra e quais são as relações de parentesco existentes ou não com as crianças de sua aldeia. Deste modo, observe o que afirma Lopes da Silva como se acontecem esse processo ensino-aprendizagem:

Assim é que, a par das relações sociais nas quais são elaborados e expressos novos conhecimentos e a reflexão sobre o mundo, vivenciados os processos de ensino-aprendizagem, há uma fonte inesgotável de

experiências de aprendizagem com os seres de outros domínios cósmicos. (Lopes da Silva 2002: 46)

Tanto as crianças quanto os adultos da aldeia *Wede'rá*, ao caminhar por outros domínios como as cidades e a escola, produtos concebidos pelos não indígenas, buscam novos conhecimentos que lhes permitam manter sua alteridade, fortalecendo e valorizando suas identidades, ao mesmo tempo que “amansam” novas tecnologias como o vídeo para divulgar por meio de palestras, exibição de vídeos, vivências de canto e dança do povo *A'uwê*; por meio de cartilhas bilíngues sobre a saúde Xavante o foco apresentado é a saúde, como ser saudável.

A nova geração tem que compreender o mundo em que vive e as coisas que acontecem ao seu redor para continuarem vivendo sem perder a essência do Ser *A'uwê*. (*Wazaé* 2016: 4)

Se a língua e a escrita foram as primeiras tecnologias aprendidas, assim que reconheceram a importância política do vídeo, perceberam a necessidade de conhecer suas técnicas, o funcionamento de suas máquinas, e de produzir os próprios vídeos. (Caminati 2013: 283)

Em relação ao processo ensino-aprendizagem, se considerarmos a importância do diálogo com as crianças, haverá possibilidades de fortalecer a escola como mais um *locus* de aprendizagem.

Referências

FRANÇA, BELISÁRIO. 2007. *Estratégia Xavante*. São Paulo: Instituto das Tradições Indígenas (IDETI); Giros, DVD.

CAMINATI, Francisco A. 2012. *Terra Incógnita – Liberdade, Abertura: Técnicas de apropriação sobre o trabalho em rede, estratégias de liberdade através do software livre*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

COHN, Clarice. 2006. *Notas sobre a escolarização indígena no Brasil*. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn>

GRANDO, Beleni S. 2004. *Corpo e Educação: As relações Interculturais nas Práticas Corporais Bororo em Meruri – MT*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GRANDO, Beleni S.; ALBUQUERQUE, Marcos A. dos S. (orgs) 2012. "Convite às reflexões sobre educação indígena e infância". In: *Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Ed. da UFSC.

LEAL, Samuel. 2012. *Poder de criação: o uso social do vídeo em contexto Xavante*. 171 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia com concentração em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro,.

LOPES DA SILVA, Aracy & FERREIRA, Mariana Kawal (orgs.). 2001. *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global: 398.

MAYBURY-LEWIS, David. 1984 [1967]. *A Sociedade Xavante*. Francisco Alves. Rio de Janeiro.

MELIÁ, Bartolomeu. 1979. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo. Editora Loyola.

NUNES, Ângela. 1999. *A Sociedade A'uwe-Xavante*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional, Ministério da Educação.

_____, Ângela. 2002. "No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'awe-Xavante". In: SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva & NUNES, Ângela (orgs). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global: 64-99.

SEREBURÃ. 1998. *A'UWÊ UPTABI – O POVO VERDADEIRO*. Direção de Ângela Pappiani, Belisário França, Siridiwe Xavante, Cristina Flória. São Paulo. Núcleo de Cultura Indígena. Disponível em: www.youtube.com. Acesso, 22/04/2016.

TASSINARI, Antonella; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. (Orgs.). 2012. *Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Educação da Universidade Federal de Santa Catarina: 304.

WELCH, JAMES; SANTOS, RICARDO, FLOWERS, NANCY; & COIMBRA JR, CARLOS. 2013. *Na primeira margem do rio: território e ecologia do povo Xavante de Wedezé*. Rio de Janeiro: Museu do Índio – FUNAI.

XAVANTE, Severiá. 2016. *Línguas e Educação Intercultural na Formação de Professores A'uwẽ*. Dissertação (Mestrado em Educação/PPGE) – UFMT, MT: 116.

_____. Severiá M. I. 2007. *Função Social da Escola*. UNEMAT/Especialização Educação Escolar Indígena, Barra do Bugres/MT.

XAVANTE, Paulo C. 2010. *Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Etenhiritipá*. XAVANTE, Severiá M. I.; RODRIGUES, Maria E. de C. R.(Orgs.). Aldeia Wede'rã, Terra Indígena Pimentel Barbosa, MT.

ZONZINI, Bruna M. 2013. *Aprendendo com as crianças Xikrin e Xavante*. São Paulo: 32.

Recebido em 31 de maio de 2017.

Aceito em 05 de setembro de 2018.