

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO “CARLOS ALBERTO REYES
MALDONADO”**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

GISLAINE CRISTINA DA SILVA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE MANUTENÇÃO E
FORTALECIMENTO DE LÍNGUAS INDÍGENAS DO ESTADO DE
MATO GROSSO**

CÁCERES-MT

2025

GISLAINE CRISTINA DA SILVA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE MANUTENÇÃO E
FORTALECIMENTO DE LÍNGUAS INDÍGENAS DO ESTADO DE
MATO GROSSO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação da Profa. Dra. Mônica Cidele da Cruz

CÁCERES-MT

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT -
Unidade padrão

S586p Silva, Gislaine Cristina da.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE MANUTENÇÃO E FORTALECIMENTO DE
LÍNGUAS INDÍGENAS DO ESTADO DE MATO GROSSO / Gislaine Cristina da
Silva. - Cáceres, 2025.

134f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Linguística/CAC-PPGL - Cáceres - Doutorado Acadêmico,
Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".

Orientador: Mônica Cidele da Cruz.

1. : Políticas linguísticas. 2. Direitos linguísticos. 3.
Línguas indígenas. 4. Revitalização. 5. Retomada linguística. 6.
Educação intercultural. I. Cruz, Mônica Cidele da. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 81'1(817.2)

GISLAINE CRISTINA DA SILVA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE MANUTENÇÃO E FORTALECIMENTO DE
LÍNGUAS INDÍGENAS DO ESTADO DE MATO GROSSO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica Cidele da Cruz
Orientadora – PPGL/UNEMAT

Prof. Dr. Wellington Pedrosa Quintino
Avaliador Interno – PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira
Avaliadora Externa – UNEMAT

Profa. Dra. Camille Cardoso Miranda
Avaliadora Externa - UFPA

Prof^a. Dr^a Luciane Silva de Souza
Avaliadora Externa - UFT

APROVADA EM: 18/06/2025

*Este trabalho é dedicado aos povos indígenas do estado de Mato Grosso, principais
protagonistas desta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de viver a incrível jornada do doutoramento. Foram dias e dias, alguns mais desafiadores do que outros, entretanto, todos foram repletos de lições e conquistas. Hoje vejo claramente que, mesmo nos dias em que achei que havia perdido, houve ganhos incalculáveis e extremamente significativos. Deus, muito obrigado por estar comigo diariamente e segurar a minha mão; obrigado por seu amor imensurável e por tornar meus sonhos uma realidade.

Agradeço aos meus pais, Jorge Fortunato da Silva (*in memoriam*) e Carmelita Benício da Silva, que entenderam a minha ausência, mesmo quando estava perto. O apoio e orgulho de vocês, por tudo que eu faço, foi imprescindível para chegar até aqui. Espero estar retribuindo todo o investimento emocional, educacional e financeiro que vocês nunca deixaram passar. A minha irmã Joselaine e ao meu cunhado Cilenio, por serem tão presentes e carinhosos nesse meu processo de formação e não medirem esforços para me ajudar.

Aos meus sobrinhos João Vitor, Ana Vitória e Maria Cecília, pequenos e inocentes, mas muito importantes nos meus momentos de tristeza, por me darem carinho e me fazerem sorrir. Agradeço pelo brilho nos olhos e lágrimas no rosto a cada conquista durante essa longa trajetória de estudos.

À minha família, por me ensinar valores de respeito, humildade e gratidão, que me foram tão necessários nessa jornada acadêmica e que serão para a vida toda.

Aos meus amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que essa etapa da minha vida se concretizasse. Em especial, agradeço ao Isael Sousa e ao Amauri Morett, por serem exemplos de determinação e incentivo constante, por me encorajar e me fazer acreditar na minha capacidade. Nos momentos de desespero não me deixaram desistir.

À Luana e ao Modesto, pela cumplicidade e carinho; À Fran e ao Gabriel, pelo apoio emocional, empatia e pelos momentos de carinho. Sou grata a cada uma de coração por toda manifestação de carinho que para muitos foi um ato simples, mas para mim foi de extrema importância.

Não poderia de deixar de agradecer aos professores que fizeram parte da minha banca: Prof. Dr. Wellington Pedrosa Quintino, Profa. Dra. Waldinéia Antunes de Alcantara Ferreira, Dra. Camille Cardoso Miranda, que contribuíram muito para que o meu trabalho se tornasse ainda melhor.

À minha orientadora de doutoramento, Profa. Dra. Mônica Cidele da Cruz, pela simplicidade, amizade e pela paciência diante da minha inexperiência, pelos tantos textos e

referências que me sugeriu, e ainda, pela atenção e cuidado com os povos indígenas, pela orientação e paciência em me apresentar ao universo de estudos das línguas e culturas indígenas, por acreditar em mim e me incentivar diante de minhas limitações como pesquisadora para levar este projeto adiante. Deixo aqui um registro da minha admiração pelo seu profissionalismo e pela sua essência humana.

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pela oportunidade singular de formação e por me possibilitar iniciar a minha carreira docente. Tenho muito orgulho dessa instituição de ensino superior e de tudo o que ela representa para o estado de Mato Grosso e para o Brasil!

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística (PPGL/UNEMAT), pela formação que me foi concedida. Agradeço aos professores do programa com os quais tive a felicidade de compartilhar momentos de construção de conhecimentos, diálogos e inquietações.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa, sem o qual não seria possível desenvolvê-la. Enfim, agradeço a todos que fizeram parte dessa história. Meu imenso carinho e muito obrigada.

A FLOR INDÍGENA

A filha da Carmem,
Que charme,
É também a menina do Jorge,
Que sorte!
Cresceu em meio a natureza,
Sempre levou a vida com leveza.

Tangará por muito tempo foi o seu lar.
Viu a sua querida irmã casar,
O João Vitor chegar,
A Ana Vitória a casa alegrar
E a Maria Cecília, de repente, a todos impressionar.

Sempre muito determinada,
No secretariado iniciou uma jornada.
Na antiga UNITAS ingressou,
Com afinco muito estudou.

A Mana logo se formou,
Mas também na La Sierra Turismo trabalhou.
Depois foi administradora de oficina,
Viveu a interrupção brusca de ocitocina.

Não se pode esquecer
Do que lhe fez mais tarde fortalecer:
Na UNEMAT chegou,
No mundo das Letras caminhou.

Com Mônica virou flor,
Por as línguas indígenas se encantou.
Por um tempo se guardou,
Lá na oficina continuou.

Depois de um final de uma história,
Novamente desabrochou,
Em 2019, no PPGL/UNEMAT adentrou,
No jardim da linguística a todos encantou.

Releu Saussure e Bakhtin,
Mergulhou nas ideias de Eni,
Escreveu, discutiu e em alguns momentos riu.
Conheceu amigos de valor sem igual,

Estava vivendo um sonho real!

Jorge precisou partir,
Por alguns dias não conseguia sorrir.
Mas por ele persistiu,
E os créditos cumpriu.

Em 2020 foi ano de medo e incertezas,
E também o ano de viver na comunidade Khîsêjê.
A pandemia estourou,
Na Aldeia por nove meses ficou.
Viveu os costumes,
Comeu beiju e legumes,
Tomou banho no rio,
Pescou e sorriu.

As vezes chorou,
Não sabia se a COVID-19 de fato acabou.
O tempo passou,
A dissertação outro rumo tomou,
Por alguns dias até se desesperou.
Descreveu políticas linguísticas,
E em 2021, com êxito, o mestrado encerrou.

A flor não parou,
E o doutorado iniciou.
Ora aulas síncronas
Ora aulas assíncronas,
Vivia um novo ciclo.

Teve medo do agora,
Não sabia se seria tão forte como outrora.
Outra vez chorou,
E se fechou.

O sol brilhou,
Ela por inteira se olhou,
Era uma flor indígena,
Em suas veias correm sangue de guerreiros dignos.

Como ajuda de Mônica se levantou,
Os dados organizou,
Analisou,
E, de repente, a tese finalizou.

Durante a jornada ela nunca esteve só,
Muitos amigos estavam ao seu lado, grudados como nó.

A flor estava rodeada de girassóis.

Sua família é seu Porto Seguro,
Não a deixou no escuro.
Ela é professora,
E hoje também DOUTORA!

A jornada continua,
De frente para a luz ela segue a caminhar,
O sucesso será sempre o seu lar!
A nossa flor é (GI)gante,
Ela é tão valiosa como um diamante!

Voz que ecoa por todos os lados
As políticas linguísticas de fortalecimento de língua indígenas é o seu legado!

Autor: Isael Sousa¹

¹ Homenagem ao Dr. Isael Sousa: Com sensibilidade rara e palavras que florescem como o próprio título do poema, "A Flor Indígena", o professor e linguista Dr. Isael Sousa homenageia com delicadeza e profundidade a amiga que concluiu sua jornada no doutorado. Maranhense de nascimento e pantaneiro de coração, Isael traduz em versos não apenas conhecimento, mas também afeto, humanidade e respeito às raízes. Poeta da alma, amante da natureza e mestre das palavras, ele nos lembra que a linguagem, no mais alto nível, é também um ato de amor.

RESUMO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa, Estudos de Processos Descritivos, de Análise e de Documentação de Línguas Indígenas, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), visa registrar as políticas linguísticas de manutenção e fortalecimento das línguas indígenas em comunidades do estado de Mato Grosso. O Estado de Mato Grosso apresenta uma expressiva diversidade linguística, configurando-se como um território multilíngue, no qual coexistem línguas dos troncos Tupi e Macro-Jê, das famílias Aruak, Karib e Nambikwara, além de línguas isoladas. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e interpretativista, com base bibliográfica e documental, articulada à aplicação de questionários semiestruturados com professores e acadêmicos indígenas vinculados à Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI). Partindo da compreensão de que as políticas linguísticas são práticas sociais e enunciativas que operam na gestão da diversidade e no reconhecimento dos direitos linguísticos, esta investigação considera, também, as diretrizes do Plano de Ação Global da Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022–2032), proclamada pela ONU e coordenada pela UNESCO, como referência ética e política para ações que promovam a existência plena das línguas indígenas no mundo contemporâneo. A análise está fundamentada em três conceitos-chave: manutenção linguística, entendida como a continuidade do uso da língua no cotidiano comunitário, mesmo sob a pressão de línguas hegemônicas (Fishman, 1991); revitalização linguística, que abrange iniciativas planejadas para reacender o uso de línguas em processo de erosão (Grenoble e Whaley, 2006); e retomada linguística, um conceito mais recente e politizado, que se refere aos processos autônomos conduzidos pelas próprias comunidades indígenas para reconstruir suas práticas linguísticas, culturais e epistemológicas (Maher, 2009; Oliveira, 2020). Esses três eixos dialogam diretamente com os princípios do IDIL 2022–2032 e refletem diferentes graus de vitalidade e vulnerabilidade das línguas, assim como, suas condições sociopolíticas específicas. Os resultados evidenciam que, embora haja avanços institucionais nas políticas de educação escolar indígena, persistem desafios estruturais e simbólicos na efetivação de práticas que garantam o uso pleno das línguas indígenas nos diversos domínios sociais. Observa-se, ainda, que os espaços acadêmicos interculturais atuam como arenas de resistência e reescrita identitária, contribuindo para a politização da linguagem e para o fortalecimento das línguas, culturas e epistemologias indígenas. Conclui-se que é necessário ampliar e aprofundar políticas linguísticas que assegurem o exercício dos direitos linguísticos dos povos indígenas, promovendo atitudes positivas entre falantes e comunidades, e assegurando a transmissão intergeracional de suas línguas frente às pressões de deslocamento linguístico e apagamento cultural.

Palavras-chave: Políticas linguísticas; Direitos linguísticos; Línguas indígenas; Revitalização; Retomada linguística; Educação intercultural.

ABSTRACT

This work, linked to the research line "Studies of Descriptive Processes, Analysis, and Documentation of Indigenous Languages," of the Graduate Program in Linguistics at the Mato Grosso State University (UNEMAT), aims to document the linguistic policies for maintaining and strengthening Indigenous languages in communities in the state of Mato Grosso. The state of Mato Grosso boasts significant linguistic diversity, configuring itself as a multilingual territory, where languages from the Tupi and Macro-Jê branches, the Aruák, Karib, and Nambikwara families, and isolated languages coexist. The research is based on a qualitative and interpretive approach, based on bibliographic and documentary data, combined with the administration of semi-structured questionnaires with Indigenous professors and academics affiliated with the Intercultural Indigenous Faculty (FAINDI). Based on the understanding that language policies are social and enunciative practices that operate in the management of diversity and the recognition of linguistic rights, this research also considers the guidelines of the Global Action Plan of the International Decade of Indigenous Languages (IDIL 2022–2032), proclaimed by the UN and coordinated by UNESCO, as an ethical and political framework for actions that promote the full existence of Indigenous languages in the contemporary world. The analysis is grounded in three key concepts: language maintenance, understood as the continued use of a language in everyday community life, even under pressure from hegemonic languages (Fishman, 1991); language revitalization, which encompasses initiatives designed to revive the use of languages in the process of erosion (Grenoble and Whaley, 2006); and linguistic revival, a more recent and politicized concept that refers to the autonomous processes conducted by Indigenous communities themselves to reconstruct their linguistic, cultural, and epistemological practices (Maher, 2009; Oliveira, 2020). These three axes directly connect with the principles of IDIL 2022–2032 and reflect varying degrees of language vitality and vulnerability, as well as their specific sociopolitical conditions. The results show that, although there have been institutional advances in Indigenous school education policies, structural and symbolic challenges persist in implementing practices that guarantee the full use of Indigenous languages in various social spheres. It is also observed that intercultural academic spaces act as arenas of resistance and identity rewriting, contributing to the politicization of language and the strengthening of Indigenous languages, cultures, and epistemologies. It is concluded that it is necessary to expand and deepen linguistic policies that ensure the exercise of linguistic rights of indigenous peoples, promoting positive attitudes among speakers and communities, and ensuring the intergenerational transmission of their languages in the face of pressures of linguistic displacement and cultural erasure.

Keywords: Language policies; Indigenous languages; Revitalization; Intercultural education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNPI	Conselho Nacional de Proteção aos Índios
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
LDBN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pilares da Educação Indígena.....	40
---	----

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Distribuição Territorial dos Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso.....	44
Mapa 2 – Distribuição das Famílias e Troncos Linguísticos Indígenas no Brasil.....	60
Mapa Interativo 3 – Localização das Terras Indígenas do Mato Grosso.....	71

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Aldeia Mayrowi – povo Apiaká.....	69
Fotografia 2 – Aldeia Omejkrãngnoti – Mekragnotire – povo Měbêngôkre.....	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
CAPÍTULO 1.....	26
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL: ENTRE RECONHECIMENTO E SILENCIAMENTO.....	26
1.1 O que são políticas linguísticas?.....	27
1.2 Políticas linguísticas no Brasil desde o Brasil colônia	32
1.3 Políticas linguísticas no Brasil pós Constituição Federal	34
1.4 Políticas Linguísticas Educacionais no Estado de Mato Grosso: da Educação Básica ao Ensino superior	40
CAPÍTULO 2.....	54
INFORMAÇÕES GERAIS DAS LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS E ESPECIALMENTE DAS FALADAS NO MATO GROSSO	54
2.1 Informações gerais sobre as línguas indígenas brasileiras	55
2.2 Um panorama geral das línguas indígenas do Estado de Mato Grosso.....	57
2.3 Situação sociolinguística das comunidades indígenas em Mato Grosso	66
CAPÍTULO 3.....	71
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA LÍNGUAS INDÍGENAS DO ESTADO DE MATO GROSSO	71
3.1. Línguas indígenas em Mato Grosso: o que dizem os documentos oficiais na atuação do Estado na implementação das políticas linguísticas	72
3.1.1 A diversidade linguística indígena e o reconhecimento constitucional	74
3.1.2 Marcos legais e normativos: Decreto nº 6.861/2009, Lei nº 8.125/2004, Resolução 049/2016-CEE/MT	75
3.1.3 Interculturalidade, bilinguismo e currículo diferenciado nos textos legais	76
3.1.4 Políticas públicas de revitalização linguística e atuação das secretarias de educação.....	78
3.1.4.1 Ações de Política Linguística da FAINDI e a Produção Intercultural do Saber.....	80
3.1.5 Financiamento e formação docente indígena como estratégia de política linguística	81
3.2. A formação docente indígena como estratégia de política linguística	82
3.2.1. O papel da FAINDI na formação de professores indígenas	87
3.2.2 Centro de Línguas Ameríndias (CLAM): um espaço de valorização e fortalecimento das línguas originárias	90
3.3. Práticas escolares e o uso das línguas indígenas no cotidiano escolar	90

CAPÍTULO 4.....	102
ESTRATÉGIAS DE MANUTENÇÃO, RETOMADA E REVITALIZAÇÃO DE	
LÍNGUAS INDÍGENAS: DIFERENTES CAMINHOS DE FORTALECIMENTO EM	
COMUNIDADES DO ESTADO DE MATO GROSSO	102
4.1 Compreendendo os conceitos: manutenção, revitalização e retomada de Línguas Indígenas	103
4.2 Práticas comunitárias de fortalecimento linguístico em Mato Grosso	111
4.3 Políticas linguísticas, desafios e proposições para o fortalecimento das Línguas Indígenas em Mato Grosso	114
4.4 Preservação das línguas indígenas: a escola em foco.....	117
4.5 “Sem deixar ninguém para trás”: por uma ecologia linguística comprometida com os povos indígenas.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127

INTRODUÇÃO

Desde o início da colonização, os povos indígenas têm sido sistematicamente silenciados. Esse silenciamento não representa ausência de voz, mas reflete escolhas políticas e ideológicas que marginalizam suas línguas e culturas. As línguas consideradas extintas ou esquecidas, na verdade, continuam ressoando nos nomes dos povos, nas suas formas de existir e resistir. Assim, toda vez que mencionamos esses povos, que produzimos conhecimento sobre eles, que implementamos políticas voltadas às suas realidades sejam linguísticas, de saúde, de território ou outras e, principalmente, quando valorizamos suas línguas e culturas, estamos reafirmando sua presença viva e contínua.

A partir dessa compreensão e convívio com o povo Khîsêjtê, emergiu em mim o desejo de aprofundar, de maneira colaborativa, as discussões e práticas relacionadas às políticas linguísticas, tendo os povos indígenas do estado de Mato Grosso como protagonistas legítimos desse processo. A experiência de viver cotidianamente com a comunidade, não apenas como pesquisadora, mas como professora e moradora da aldeia (durante um tempo), permitiu-me profunda mudança na minha maneira de compreender o papel da língua na vida de um povo.

Ao compartilhar a vida diária com o povo Khîsêjtê, mesmo sem pertencer etnicamente à comunidade, fui acolhida em uma imersão que me permitiu aprender com o exemplo vivo do respeito entre as gerações, da solidariedade genuína e do companheirismo presente nas relações familiares. Esses valores moldam o tecido social da comunidade, e me transformaram enquanto ser humano. O cotidiano revelou dimensões da linguagem que transcendem sua função comunicativa, ela é ritual, música, memória ancestral, saber tradicional e força vital da identidade cultural.

A partir dessa vivência, compreendi que a língua de um povo não se restringe à gramática ou ao léxico, mas está intrinsecamente ligada à cosmologia, à saúde tradicional, à espiritualidade e ao modo de ser e estar no mundo. A dedicação e o empenho da comunidade em manter viva sua identidade cultural, sobretudo, por meio da preservação e uso da língua, despertou em mim algo inédito; um olhar que integra o saber teórico à prática experiencial.

Essa vivência foi, sem dúvida, um divisor de águas em minha trajetória. A partir de uma escuta sensível e engajamento cotidiano, não me compreendo apenas como uma pesquisadora, essa vivência ressignificou o próprio papel da pesquisa acadêmica em minha vida. Narrar essa experiência é, portanto, mais do que um exercício descritivo; é uma forma de honrar os saberes compartilhados e afirmar que o conhecimento produzido no diálogo respeitoso com os povos

indígenas tem potência transformadora para eles e para nós que temos o privilégio de aprender com suas concepções do viver, sentir e conhecer o mundo.

Assim, em proveito dessa ocasião, produzi um trabalho, no qual o presente estudo é a continuação, que teve início no mestrado com a pesquisa destinada à dissertação intitulada “Políticas Linguísticas de Manutenção e Fortalecimento da Língua Khîsêjtê”. Foi no ano de 2020, através da minha orientadora prof.^a Dra. Mônica Cidele da Cruz, que recebi o convite para atuar como educadora, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa, na aldeia *Khikatxi*, com o povo Khîsêjtê. Todavia, anterior a isso, em mim já existia o interesse de experimentar uma vivência de herança singular, objetivando elaborar conhecimentos em conjunto aos povos originários, respeitando e aprendendo suas tradições e saberes ancestrais.

Nesse cenário, residi por nove meses na comunidade Khîsêjtê, sem retorno à cidade durante essa temporada, o que promoveu um encadeamento de aquisição de instruções milenares em comunhão direta com essa comunidade. Essa população está localizada no território indígena *Wawi*, anexo ao Território Indígena do Xingu, na cidade de Querência-MT (ver ANEXO 1). O Território Indígena do Xingu (doravante TIX), estabelecido em 1961, é uma das mais amplas áreas de proteção indígena na região central do país, situada, praticamente, no centro geográfico do Brasil, em uma área de transição entre os biomas do Cerrado e da Amazônia. A demarcação do TIX foi disposta por diferentes figuras históricas, acentuando-se o antropólogo Darcy Ribeiro, Marechal Cândido Rondon e os irmãos Villas-Bôas.

Esse território define-se pelo sincronismo harmonioso de uma diversidade sociocultural particular e de uma biodiversidade impressionante. Segundo o relatório da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), na atualidade são 16 etnias vivendo nesse território, entre elas: Aweti, Ikpeng, Kalapalo, Kamaiurá, Kayabi, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nafukuá, Tapayuna, Trumai, Khîsêjtê, Yawalapiti, Wauja, Ikpeng e Yudja.

O TIX desempenha uma função importante na proteção das terras e na preservação cultural e linguística das etnias que nele residem. Assim, as comunidades diversas mantêm suas práticas rituais, tradições e, em especial, suas línguas, que são transmitidas intergeracionalmente. A expressiva distinção linguística presente no território compõe um patrimônio cultural de valor imenso, primordial à preservação dos saberes ancestrais.

À vista disso, os trabalhos acadêmicos contornando os saberes ancestrais, assumem um compromisso fundamental na preservação das culturas e línguas indígenas em geral, e assumem um papel importante nos estudos dos povos originários.

Diante do exposto, o título desta tese, *Políticas Linguísticas de Manutenção e Fortalecimento de Línguas Indígenas no Estado de Mato Grosso*, remete ao diálogo intrínseco

entre os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa e as respostas obtidas nos questionários respondido pelos acadêmicos/professores indígenas ao longo do trabalho. Essas respostas, coletados por meio de um “Diagnóstico Sociolinguístico”, junto a professores em formação no curso de Licenciatura Intercultural da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI/UNEMAT), campus de Barra do Bugres, constituem testemunhos significativos sobre as dinâmicas linguísticas vivenciadas em suas comunidades.

As respostas evidenciam experiências, percepções e estratégias mobilizadas pelos sujeitos na tentativa de manter, fortalecer ou revitalizar suas línguas originárias, de acordo com as necessidades específicas de cada comunidade. Tais respostas revelam a complexidade dos processos sociolinguísticos em contextos de contato, conflito e resistência cultural. Essas respostas se articulam criticamente com as teorias contemporâneas sobre políticas linguísticas, possibilitando uma compreensão situada e etnograficamente ancorada nas vivências de resistência e afirmação identitária protagonizadas pelos povos indígenas.

Nesse sentido, a presente tese inscreve-se no campo das políticas linguísticas, entendidas, neste trabalho, como um conjunto de decisões e ações deliberadas empreendidas por diferentes agentes, governos, instituições educacionais, lideranças comunitárias e demais atores sociais com vistas à regulamentação, ao uso, à valorização e à preservação das línguas em contextos socioculturais específicos. Tais políticas manifestam-se, tanto por meio de dispositivos legais e normativos, quanto nas práticas cotidianas que permeiam os espaços escolares, familiares e comunitários.

A definição adotada neste estudo compreende políticas linguísticas como práticas que vão, desde o reconhecimento oficial de línguas minoritárias, até o desdobramento de políticas educacionais voltadas ao multilinguismo. Esse campo de estudo, em expansão desde a década de 1960, emerge de investigações que buscam abordar os desafios linguísticos em contextos recém-independentes e em desenvolvimento (cf. Johnson, 2013).

Fundamentada na experiência de aprendizagem nas comunidades indígenas, a pesquisa possibilitou observar a valorização da língua materna como elemento central da identidade étnica, sendo composto por indivíduos que se reconhecem como semelhantes, ainda que falem línguas diferentes ou professem religiões distintas. A ancestralidade comum funciona, nesse sentido, como elo de união e pertencimento. A identidade étnica, nessa perspectiva, é compreendida como uma identidade social.

Diante desse cenário, a questão central que orienta esta pesquisa pode ser enunciada da seguinte forma: as ações desenvolvidas pelas comunidades indígenas em questão podem ser compreendidas como políticas linguísticas?

A partir dessa problematização, delinea-se o objetivo geral da pesquisa:

Registrar ações em prol das línguas desenvolvidas nas comunidades indígenas do Estado de Mato Grosso, voltadas para a manutenção, o fortalecimento e a revitalização das línguas originárias.

A pesquisa visa, além de contribuir para os estudos linguísticos em contextos indígenas, alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Documentar práticas comunitárias que favorecem a transmissão e o uso das línguas indígenas.
- Descrever iniciativas locais voltadas à preservação, ao ensino e à valorização das línguas originárias.
- Analisar de que maneira tais ações se configuram enquanto políticas linguísticas elaboradas e conduzidas pelas próprias comunidades.
- Evidenciar a relação entre essas práticas e os processos de resistência, identidade e autonomia linguística

Para responder aos os objetivos propostos, a tese estrutura-se em quatro eixos centrais:

- 1) Políticas linguística e sua evolução histórica, no Brasil – Refere - se à definição de políticas linguísticas e ao seu desenvolvimento com início no período colonial até a Constituição de 1988 e a conjuntura posterior.
- 2) Panorama das línguas e povos indígenas, no estado do Mato Grosso – Aborda a diversidade linguística e étnica das comunidades indígenas, no estado do Mato Grosso abrangendo perspectivas históricas, culturais e sociolinguísticas atuais
- 3) Políticas linguísticas próprias às línguas indígenas do Mato Grosso – Contorna a investigação de documentos oficiais e propostas específicas à manutenção e fortalecimento das línguas.
- 4) Estratégias de retomada e revitalização das línguas indígenas-Trata das ações comunitárias, escolares e socioculturais para assegurar a vitalidade das línguas indígenas, compreendendo o papel da escola e a valorização do “português indígena”.

Nesse contexto, faz-se necessário destacar que, no decorrer desta pesquisa, os termos revitalização, retomada e fortalecimento serão apresentados de forma distinta, cada um com suas respectivas significações específicas. Essa distinção se faz pertinente, uma vez que as comunidades indígenas do Estado de Mato Grosso, envolvidas nesta investigação, vivenciam realidades linguísticas e socioculturais diversas. Assim, cada conceito será mobilizado de

acordo com as particularidades e demandas de cada contexto comunitário, respeitando suas trajetórias históricas, políticas e linguísticas.

De natureza qualitativo-interpretativa, com base na análise documental e na análise de conteúdo das respostas obtidas por meio dos questionários, a presente pesquisa ancora-se nos pressupostos da sociolinguística crítica e dos estudos decoloniais, privilegiando o olhar dos sujeitos indígenas sobre suas próprias práticas, realidades linguísticas e interpretações internas, em detrimento de uma abordagem meramente observacional e externa.

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa e, somente após sua aprovação, deu-se início ao processo investigativo. Com a autorização formal, realizou-se um levantamento bibliográfico acerca das políticas linguísticas voltadas à manutenção e ao fortalecimento das línguas indígenas, com destaque para sua trajetória e inserção nas políticas públicas brasileiras contemporâneas.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, o percurso metodológico foi desenvolvido nas instalações da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) e contou com a colaboração de acadêmicos indígenas do curso de Licenciatura Intercultural, futuros professores que residem e atuam em escolas situadas em suas comunidades de origem, no estado de Mato Grosso. O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário semiestruturado, aplicado como atividade pedagógica no componente curricular da disciplina "Diagnóstico Sociolinguístico", ministrada em outubro de 2023, no campus de Barra do Bugres-MT. A referida disciplina foi conduzida pela professora doutora Mônica Cidele da Cruz, com a colaboração do professor doutor Wellington Pedrosa Quintino, da professora auxiliar Gislaine Cristina da Silva e da equipe pedagógica do curso.

O público participante da pesquisa foi composto por discentes pertencentes a diversos povos indígenas, entre os quais se destacam: Apiaká, Arara, Alantesu, Kurâ/Bakairi, Boe/Bororo, Chiquitano, Cinta Larga, Enawenê Nawê, Guató, Ikpeng, Manoki/Irantxe, Kalapalo, Iny/Karajá, Khîsêjtê/Suyá, Mamaindê, Sabanê, Kawaiwete/Kayabi, Mëbêngôkre/Kayapó, Mÿky, Rikbaktsa, Panará, Munduruku, Balatiponé/Umutina, Haliti/Paresi, Terena, Apyãwa/Tapirapé, A'uwe Uptabi/Xavante e Xipái.

A ementa do componente curricular contemplou os seguintes eixos temáticos: as línguas indígenas de Mato Grosso (troncos, famílias linguísticas e línguas isoladas); levantamento e análise da situação sociolinguística das comunidades indígenas; diversidade linguística e cultural, processos de ensino-aprendizagem e letramentos etnolinguísticos em espaços educativos e decoloniais; processos históricos e transformações nas línguas maternas indígenas;

o português indígena e sua função nas relações interculturais e pedagógicas; e políticas linguísticas e direitos linguísticos dos povos indígenas, à luz da Constituição Federal e da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

Para a constituição do corpus desta pesquisa, selecionaram-se acadêmicos indígenas da FAINDI e elaborou-se um questionário contendo 20 perguntas, organizadas com base em cinco eixos temáticos: uso e valorização da língua indígena; transmissão oral e conhecimento tradicional; línguas em contato; educação escolar indígena e ensino de línguas; e ações de fortalecimento cultural e linguístico na comunidade. No entanto, para fins de análise aprofundada, optou-se por realizar um recorte metodológico, considerando apenas 10 questões. A escolha foi orientada por critérios de relevância temática e densidade das respostas, priorizando aquelas que apresentaram maior elaboração discursiva. Isso porque algumas perguntas obtiveram respostas bastante objetivas, limitadas a "sim" ou "não", o que dificultaria o aprofundamento interpretativo no processo analítico.

A aplicação do questionário foi realizada em contexto de sala de aula, de forma integrada ao planejamento pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, e permitiu que a construção dos objetivos da pesquisa emergisse diretamente das reflexões e debates suscitados pelas respostas ao instrumento. Assim, o objetivo central do questionário formulado para esta investigação foi o de realizar um diagnóstico da situação sociolinguística atual das comunidades indígenas às quais pertencem os acadêmicos participantes, aprofundando a compreensão sobre a realidade linguística de seus territórios.

Dessa maneira, o compilado de respostas constitui uma base rica para a compreensão dos processos de manutenção, mudança, ensino e uso das línguas indígenas, bem como, para o reconhecimento das estratégias locais de resistência e revitalização linguística. A metodologia adotada, fundamentada nas respostas diretas dos indígenas em formação acadêmica, visa valorizar as vozes originárias e suas experiências cotidianas com a língua materna em seus contextos comunitários, configurando-se como um instrumento potente de reflexão e denúncia, mas também de afirmação identitária e epistemológica.

A diversidade linguística é uma das expressões mais ricas da pluralidade cultural existente no Brasil. Com mais de 274 línguas indígenas registradas e cerca de 305 povos distintos, segundo dados do IBGE (2010), o país figura entre as nações com maior diversidade linguística do mundo. No entanto, essa multiplicidade de línguas enfrenta ameaças constantes, resultantes de processos históricos de colonização, imposição do português como língua hegemônica, políticas assimilacionistas e a exclusão de saberes indígenas dos espaços institucionais, como a escola.

No estado de Mato Grosso, a realidade não é diferente. Lar de dezenas de povos originários e berço de grande parte da diversidade etnolinguística brasileira, o estado apresenta um panorama sociolinguístico dinâmico, atravessado por disputas políticas, resistências e estratégias de revitalização cultural e linguística protagonizadas pelas próprias comunidades indígenas. É nesse contexto que as políticas linguísticas voltadas às línguas indígenas tornam-se fundamentais para garantir os direitos constitucionais desses povos, promovendo a valorização, manutenção, revitalização e retomada de suas línguas maternas, muitas das quais estão em risco de desaparecimento.

Assim sendo, além desta introdução, a tese está organizada em quatro capítulos principais. No Capítulo 1 – Políticas Linguísticas no Brasil: Legislação, são discutidas as noções fundamentais de política linguística e traçado um panorama das ações estatais no campo linguístico desde o período colonial até a Constituição Federal de 1988, marco legal do reconhecimento dos direitos linguísticos dos povos indígenas.

No Capítulo 2 – Um Panorama Atual dos Povos e das Línguas Indígenas em Mato Grosso apresenta dados atualizados sobre os povos indígenas do estado, suas línguas e a situação sociolinguística de suas comunidades, destacando o contexto de ameaças, resistências e estratégias de sobrevivência cultural.

Já no Capítulo 3 – Políticas Linguísticas para Línguas Indígenas do Estado de Mato Grosso, são analisados os marcos legais e normativos que regem a educação escolar indígena no estado, como o Decreto nº 6.861/2009, a Lei nº 8.125/2004 e a Resolução nº 049/2016-CEE/MT. Também são abordadas as ações da Faculdade Intercultural Indígena (FAINDI) da UNEMAT e do Centro de Línguas Ameríndias (CLAM), ressaltando o papel estratégico dessas instituições na formação de professores indígenas e na valorização das línguas originárias.

Por fim, o Capítulo 4 – Estratégias de Manutenção, Retomada e Revitalização de Línguas Indígenas: Diferentes Caminhos de Fortalecimento em Comunidades do Estado de Mato Grosso discute as práticas de fortalecimento linguístico empreendidas pelas comunidades indígenas, incluindo ações escolares e comunitárias, apropriações do português em contextos multilíngues e os desafios enfrentados na implementação de políticas linguísticas eficazes e culturalmente sensíveis.

Com esta pesquisa, pretende-se contribuir para a reflexão acerca dos direitos linguísticos dos povos indígenas, destacando a importância das ações institucionais aliadas às iniciativas comunitárias, numa perspectiva que compreende a língua como um elemento fundamental de identidade, resistência e pertencimento. Acredita-se que somente por meio do reconhecimento

da centralidade das línguas indígenas e da escuta atenta às vozes dos povos originários será possível construir políticas públicas comprometidas com a justiça linguística e cultural.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL: ENTRE RECONHECIMENTO E SILENCIAMENTO

“Reconhecer o valor das línguas indígenas no Brasil é dar um passo decisivo rumo à equidade, à justiça e à democracia linguística.”
— **G. Oliveira** (2009), *Políticas linguísticas e educação indígena*.

O Brasil é um país de impressionante diversidade linguística, abrigando centenas de línguas indígenas e outras línguas minoritárias faladas por comunidades tradicionais e grupos migrantes. No entanto, essa pluralidade nem sempre foi reconhecida pelas instâncias oficiais do Estado, que historicamente promoveram políticas de homogeneização linguística centradas na língua portuguesa. É nesse cenário que emergem as políticas linguísticas enquanto campo estratégico para garantir direitos, promover justiça social e enfrentar os efeitos do silenciamento colonial. Como destaca Gilvan Müller de Oliveira, “reconhecer o valor das línguas indígenas no Brasil é dar um passo decisivo rumo à equidade, à justiça e à democracia linguística” (Oliveira, 2009, p. 11).

Este capítulo apresenta os fundamentos conceituais das políticas linguísticas e sua aplicação no contexto brasileiro, com ênfase nos desafios relacionados ao reconhecimento das línguas indígenas e à construção de uma política pública efetivamente inclusiva. Propomos aqui uma perspectiva abrangente de políticas linguísticas, que transcende a ideia tradicional de que essa área se restringe a intervenções promovidas exclusivamente por governos ou instituições oficiais. Deste modo, esse capítulo está dividido em 4 subseções. A primeira seção traz a definição do que seja política linguística e a importância desse estudo dentro da sociolinguística; em seguida, tratamos na subseção 1.2 sobre as políticas linguísticas no Brasil desde o tempo do Brasil Colônia, trazendo também o diretório dos indígenas proposto por Marques de Pombal e na seção 1.3 discutimos sobre políticas linguísticas atuais, ou seja, o que foi realizado de planejamentos linguístico pós colônia e o que afirma a nova legislação da Constituição 1988 sobre políticas voltadas a educação escolar indígena e suas línguas; e por fim, na última subseção 1.4; refletimos sobre políticas linguísticas educacionais no Estado de Mato Grosso: da Educação Básica ao Ensino superior.

1.1 O que são políticas linguísticas?

A “política linguística” enquanto campo acadêmico é uma área de estudo relativamente recente. De acordo com autores como Baldauf Jr. (2004) e Ricento (2000), a Segunda Guerra Mundial marca um momento histórico crucial para o desenvolvimento de práticas conhecidas como “engenharia da língua”. Essas práticas precederam o surgimento da disciplina de “Política e Planejamento Linguístico”, que se consolidou no final da década de 1960. Esse período coincide com mudanças geopolíticas significativas, como o enfraquecimento do sistema colonial europeu e o subsequente surgimento de novos estados-nação, como Argélia e Nigéria, cujas realidades sociolinguísticas complexas demandaram iniciativas estruturadas para a gestão e planejamento das línguas nacionais e regionais.

Essa fase inicial de institucionalização da política linguística foi impulsionada pela necessidade de lidar com os desafios linguísticos decorrentes da independência de diversas colônias, onde coexistiam línguas locais, regionais e as línguas dos colonizadores. Esses esforços não apenas buscaram fortalecer identidades nacionais por meio da língua, mas também atender demandas políticas, sociais e educacionais, evidenciando a relação intrínseca entre linguagem, poder e construção de estados soberanos.

Compreende-se que a política linguística também ocorre em outros contextos, como escolas, instituições religiosas, ambientes de trabalho e nas práticas linguísticas cotidianas, que são transmitidas de geração em geração pelas comunidades locais. Esse diálogo entre a teoria e a realidade ressalta a necessidade de compreender as políticas linguísticas em sua dimensão prática, especialmente aquelas que emergem de iniciativas locais.

Teoricamente, esse debate é sustentado pelas reflexões de Fishman (1991), que em sua obra *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages* debate a importância das comunidades locais como agentes principais na revitalização linguística. Desse modo, o autor destaca que as políticas linguísticas mais eficazes são aquelas que partem de iniciativas internas das próprias comunidades, alinhadas a seus valores e práticas culturais. Nesse sentido, a experiência relatada pelo acadêmico ilustra perfeitamente essa abordagem, ao demonstrar como as práticas linguísticas do povo Ikpeng atuam como uma estratégia viva de resistência cultural e de reafirmação identitária, conectando teoria e realidade de forma indissociável. Ainda nessa perspectiva, Spolsky (2004), discorre sobre as políticas linguísticas como uma soma de práticas, crenças e decisões explícitas sobre o uso da linguagem em uma comunidade. Sua abordagem integra não apenas o papel das

instituições formais na formulação de políticas linguísticas, mas também as práticas cotidianas e as atitudes dos falantes.

Essa inter-relação enfatiza a necessidade de ampliar a compreensão das políticas linguísticas como ações cotidianas no contexto dos saberes transmitidos entre gerações, reforçando, assim, o protagonismo das comunidades indígenas no fortalecimento de suas línguas e culturas.

Nesse sentido, Shohamy (2006) destaca que as políticas linguísticas não se limitam a decisões oficiais ou documentos normativos, mas englobam práticas e escolhas realizadas em diferentes esferas da sociedade, refletindo dinâmicas de poder e resistência. Sob essa perspectiva, compreende-se que as políticas linguísticas desempenham um papel crucial na promoção da convivência entre grupos linguísticos diversos, reconhecendo a língua como um elemento central da identidade cultural de seus falantes.

Com efeito, é possível perceber que as políticas linguísticas são fundamentais para a preservação e o fortalecimento das línguas indígenas, pois essas línguas carregam consigo histórias, conhecimentos e a conexão intrínseca com a natureza e os antepassados. Conforme aponta Calvet (2002), as políticas linguísticas envolvem não apenas regulamentações, mas também, as práticas sociais e culturais que determinam o uso das línguas em diferentes contextos, revelando a dinâmica de poder e resistência presente em cada sociedade. Nesse contexto, para os povos indígenas, a preservação da língua não é apenas uma questão técnica ou política, mas um compromisso com a continuidade de sua identidade cultural, espiritual e coletiva. As línguas indígenas representam a chave para a compreensão do mundo e para a transmissão dos saberes ancestrais.

Assim, as políticas linguísticas, ao reconhecer e proteger essas línguas, promovem a convivência e a valorização da diversidade, reforçando o direito dos povos indígenas de manterem vivas suas tradições e suas vozes em um mundo globalizado.

Spolsky (2004) argumenta que a política linguística está presente mesmo onde não há formalização explícita. Dessa forma, a política linguística no Brasil exige um compromisso sólido com a promoção da diversidade e da igualdade linguísticas, considerando as dinâmicas culturais e sociais que moldam as práticas linguísticas. Uma política que valorize a diversidade e promova a justiça social fortalecerá a identidade cultural de seus falantes e criará uma sociedade mais equitativa, onde todas as vozes tenham seu espaço e reconhecimento.

Partindo da compreensão de Spolsky (2004, 2009, 2012), as políticas linguísticas podem ser desenvolvidas por meio de três elementos principais: práticas, implicações e gestão da língua, que são:

- ✓ Práticas linguísticas: Referem-se ao que as pessoas realmente fazem com a língua no dia a dia, ou seja, as escolhas de idioma e registros em contextos sociais e institucionais.
- ✓ Ideologias ou crenças linguísticas: São as atitudes e valores atribuídos às línguas por uma comunidade ou grupo social. Elas influenciam profundamente o planejamento linguístico e as decisões sobre a manutenção ou substituição de línguas.
- ✓ Gestão linguística: Compreende as decisões explícitas e regulamentações sobre o uso das línguas. Exemplos incluem leis sobre línguas oficiais, currículos escolares, e normas gramaticais.

Spolsky (2004) afirma que as práticas linguísticas costumam ser mais resistentes a mudanças do que as ideologias ou decisões explícitas, destacando que as políticas linguísticas, muitas vezes, são mais percebidas nas práticas do que nos documentos oficiais.

No que diz respeito ao planejamento linguístico, conforme discutido por Spolsky, é uma subárea dentro das políticas linguísticas que busca intervir no comportamento linguístico das comunidades por meio de ações sistemáticas e organizadas. Haugen 1959, p. 12) influenciado pelos estudos de Spolsky, divide os três tipos principais de planejamento linguístico, são eles:

- ✓ Planejamento de corpus: Relacionado ao desenvolvimento interno de uma língua, como a criação de normas gramaticais, ortográficas e lexicais.
- ✓ Planejamento de status: Refere-se à função e ao uso das línguas em diferentes contextos sociais, como a designação de línguas oficiais.
- ✓ Planejamento de aquisição: Concerne a promoção do aprendizado e uso da língua, seja por meio de educação ou políticas de incentivo.

O modelo de Spolsky (2004) está enraizado na sociolinguística interacional e crítica, reconhecendo a complexidade das práticas linguísticas em contextos multiculturais e multilíngues. Ele destaca a importância de considerar os fatores sociais, históricos e políticos que moldam a dinâmica das línguas. Além disso, as influências de Pierre Bourdieu (1991) sobre o capital linguístico e de Joshua Fishman (1991) sobre revitalização linguística são evidentes em sua abordagem.

Ao alinhar o conceito de diversidade linguística da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) com a definição de Spolsky, percebemos que a promoção e preservação de línguas minoritárias requerem não apenas o reconhecimento teórico, mas também a implementação de medidas práticas que assegurem seu uso em diferentes esferas. Exemplos incluem a inclusão de línguas indígenas nos sistemas educacionais, incentivos à produção cultural e apoio governamental para sua manutenção.

O estudo das políticas linguísticas está intrinsecamente ligado às dinâmicas de poder que moldam o uso, a valorização e o status das línguas em uma sociedade. Esse campo de estudo abrange não apenas as decisões sobre quais línguas serão promovidas ou reprimidas, mas também os contextos sociais, culturais, históricos e políticos que fundamentam essas escolhas. Conforme Calvet (2008), as políticas linguísticas envolvem decisões cruciais, como a definição de uma língua oficial, a regulamentação do uso de variedades linguísticas e o incentivo ou restrição ao aprendizado e à transmissão de línguas minoritárias.

Rajagopalan (2004) complementa essa perspectiva ao argumentar que as políticas linguísticas não se limitam a questões administrativas ou técnicas, mas configuram um campo complexo onde fatores sociais, culturais e históricos se entrelaçam de forma profunda. Ele enfatiza que as línguas não são meros instrumentos neutros de comunicação; ao contrário, são veículos ideológicos que podem sustentar ou questionar estruturas de poder, perpetuar hegemonias ou promover exclusões sociais.

Nesse sentido, a análise crítica das políticas linguísticas torna-se indispensável para compreender como elas podem tanto reforçar desigualdades quanto promover o empoderamento de grupos silenciados por uma política de poder.

As políticas linguísticas refletem as relações de domínio dentro de uma sociedade, servindo muitas vezes como ferramenta para a manutenção de hegemonias culturais ou políticas. Por exemplo, a escolha de uma língua oficial pode silenciar línguas de minorias étnicas ou regionais, enquanto a falta de reconhecimento de certas variedades linguísticas pode reforçar estigmas sociais. Além disso, as políticas linguísticas frequentemente afetam questões de identidade e pertencimento, determinando quais grupos têm acesso a direitos linguísticos e culturais e quais permanecem invisíveis. Rajagopalan (2004) defende que as políticas linguísticas devem incluir a participação ativa dos falantes, promovendo uma abordagem que vá além da simples imposição de normas, valorizando o protagonismo das comunidades em relação à sua língua. Esse enfoque valoriza a justiça social por meio da linguagem, refletindo as necessidades e aspirações dos falantes e questionando as desigualdades presentes nas sociedades contemporâneas.

Por outro lado, quando elaboradas com uma perspectiva inclusiva e crítica, as políticas linguísticas podem ser instrumentos poderosos de resistência e revitalização cultural. Iniciativas que promovem a manutenção e o fortalecimento de línguas ameaçadas de extinção, por exemplo, não apenas preservam o patrimônio linguístico, mas também reforçam a autoestima e a identidade cultural de comunidades frequentemente marginalizadas. Essas escolhas

abrangem diversos aspectos da língua, incluindo fonética, vocabulário, gramática e níveis de formalidade, e podem ser realizadas com diferentes níveis de consciência (Spolsky, 2004).

Assim, o estudo das políticas linguísticas demanda uma abordagem interdisciplinar que leve em conta os impactos dessas decisões sobre o silenciamento ou o empoderamento de diferentes grupos sociais. É necessário considerar as relações de poder subjacentes a essas políticas, avaliando como elas influenciam práticas sociais, culturais e educacionais, e reconhecendo o papel fundamental da língua na construção de identidades e na luta por igualdade e inclusão social.

No Brasil, as políticas linguísticas refletem a diversidade sociocultural de uma nação marcada por línguas indígenas, de imigração e dialetos regionais. Assim, a implementação de políticas adequadas é essencial para garantir que a diversidade linguística seja não só reconhecida, mas também preservada. Sob a ótica do Estado, ao oferecer serviços públicos em uma língua específica, limita-se o acesso de quem não a domina. Políticas inclusivas, com serviços de tradução e interpretação, podem assegurar maior acessibilidade e equidade.

Autores tal como Cooper (1989) distinguem política linguística de planejamento linguístico. Para Cooper, política linguística refere-se às metas estabelecidas em nível governamental para uma ou mais línguas em um contexto, enquanto o planejamento linguístico refere-se à operacionalização dessas políticas. Esse entendimento ressalta que tais práticas não são restritas a empreendimentos oficiais, mas incluem iniciativas locais e informais. Altenhofen (2013) argumenta que as políticas linguísticas devem ser transdisciplinares e interculturais, voltando-se não apenas para as comunidades de falantes, mas também para a educação linguística de indivíduos que podem influenciar o status das línguas minoritárias.

No entanto, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta desafios, principalmente em relação aos direitos linguísticos das comunidades indígenas e outros grupos minoritários. A legislação brasileira inclui normas e diretrizes para o uso e promoção das línguas no contexto educacional e sociocultural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) reconhece a diversidade linguística como um princípio fundamental. A Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino, fortalece a valorização das línguas desses grupos. Kaplan e Baldauf (1997) reforçam essa ideia ao definir políticas linguísticas como “esforços conscientes, geralmente em nível governamental, para influenciar o uso e ensino das línguas” (Kaplan; Baldauf, 1997, p. 3), essenciais para a implementação dos direitos definidos pela DUDL, especialmente, para línguas indígenas.

Em relação às línguas indígenas, a DUDL reconhece “o direito das comunidades indígenas de preservarem, promoverem e desenvolverem suas línguas” (DUDL, Art. 23). A

formulação de políticas que respeitem esses direitos é vital para a preservação das línguas e culturas dessas comunidades. Hornberger (2006) complementa, apontando que “políticas linguísticas não são apenas regulamentações ou leis, mas também práticas, ideologias e atitudes que impactam o uso de línguas em uma comunidade” (Hornberger, 2006, p. 27).

Dessa maneira, as políticas linguísticas podem tanto apoiar quanto prejudicar a diversidade linguística, dependendo de sua implementação. Essas práticas, conforme Spolsky (2012), configuram uma política linguística efetiva de uma comunidade de fala. A DUDL, foi aprovada pela UNESCO em 1996 e destaca que “a diversidade linguística é um patrimônio da humanidade e deve ser reconhecida e protegida” (DUDL, Art. 1), reiterando a importância de preservar línguas minorizadas, especialmente aos indígenas, como um direito humano fundamental. Esse reconhecimento abrange o direito de utilizar, desenvolver e transmitir essas línguas em diferentes contextos, públicos e privados, especialmente em sociedades multilíngues. Segundo Alby (2015), as políticas linguísticas emergem como ferramentas essenciais para a efetivação desses direitos. Nessa perspectiva, as políticas linguísticas dos povos indígenas estão emergindo através da voz de seu próprio povo, certamente não sem conflitos, mas também como forma de resistência (cf. Braggio, 2000).

1.2 - Políticas linguística desde o Brasil colônia

Desde o início da colonização portuguesa no século XVI, as práticas educativas direcionadas aos povos indígenas no Brasil estiveram fundamentadas em um projeto civilizatório de caráter impositivo e assimilacionista. Nesse contexto, a educação escolar foi utilizada como ferramenta estratégica de catequese, aculturação e negação das identidades culturais originárias. As ações dos missionários jesuítas ilustram bem esse cenário: ao assumirem a tarefa de educar a juventude indígena, partiam do pressuposto de que os adultos já estavam “corrompidos”, restando às crianças a possibilidade de conversão e submissão aos valores cristãos e europeus. A evangelização infantil, então, se consolidou como instrumento de moldagem cultural, que, ao inculcar os chamados “bons costumes”, buscava afastar os indígenas de suas tradições, religiosidade e línguas.

Essa pedagogia da submissão não se restringia ao ensino da fé. A escola tornou-se um espaço institucional de apagamento das práticas educativas indígenas e de imposição de conteúdos ocidentais, alheios às realidades dos povos originários. Os métodos de instrução introduzidos pelos colonizadores, pautados no letramento em português e na assimilação cultural, desconsideravam completamente os saberes tradicionais e os sistemas linguísticos

preexistentes. À época, predominavam no território as chamadas Línguas Gerais, derivadas de línguas indígenas, amplamente utilizadas na comunicação cotidiana e inclusive no ambiente doméstico. No entanto, a estrutura oficial do ensino privilegiava o latim e, posteriormente, o português, reforçando uma política linguística excludente.

O ponto de inflexão mais contundente desse processo ocorreu com a promulgação do Diretório dos Índios, em 1755, sob a liderança do Marquês de Pombal. Essa legislação, inserida no conjunto das Reformas Pombalinas, tinha por objetivo consolidar a presença da língua portuguesa como veículo exclusivo da instrução e administração nas colônias. A imposição do português e a proibição do uso das línguas indígenas e da Língua Geral visavam “civilizar” os povos nativos, inserindo-os à força na lógica estatal lusitana. Tal política linguística foi justificada como essencial para a erradicação dos “costumes bárbaros” e para a efetivação da obediência e lealdade ao domínio português, como evidencia o próprio texto do Diretório (1758).

Como aponta Bastos (2007), a imposição da língua portuguesa foi uma das formas mais eficazes de dominação política e cultural, concebida como um instrumento para uniformizar a população e consolidar a soberania da Coroa. Em consonância, Calvet (2007) compreende esse movimento como um claro exemplo de planejamento linguístico, isto é, da definição e implementação de políticas voltadas ao controle do uso das línguas em um território. Dessa forma, a política indigenista pombalina não apenas marginalizou as línguas indígenas, como também construiu uma narrativa de inferioridade cultural e linguística sobre os povos originários.

A marginalização das línguas indígenas se intensificou ao longo dos séculos seguintes. No início do século XX, com a criação e expansão das escolas em aldeias, o Estado brasileiro, por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), passou a adotar o português como única língua de instrução, reafirmando o modelo monolíngue herdado do período colonial. Contudo, a dificuldade de aprendizagem por parte das crianças que não compreendiam a língua portuguesa evidenciou os limites dessa política. Foi nesse contexto que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) passou a apoiar a implementação de um modelo bilíngue nas escolas indígenas. Apesar de representar um avanço em termos de acessibilidade linguística, esse bilinguismo institucionalizado era, na prática, do tipo transicional ou substitutivo, pois a língua indígena era utilizada apenas como etapa inicial para o domínio do português. Como observa D’Angelis (2012), mesmo a inserção da língua nativa no currículo servia, majoritariamente, como instrumento de evangelização ou apoio ao letramento na língua nacional, não como um mecanismo de valorização ou revitalização linguística.

Paralelamente, a diversidade linguística do Brasil era também atravessada por outras influências, como as línguas africanas trazidas pelos escravizados e os idiomas europeus oriundos de disputas coloniais e relações diplomáticas. Ainda assim, prevaleceu por séculos uma política de homogeneização linguística, fundamentada na supremacia do português como idioma nacional. Essa lógica de exclusão refletiu o ideário colonial, que buscava integrar os indígenas à sociedade dominante por meio da eliminação de suas línguas e culturas.

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e particularmente com o artigo 231, o Brasil passou a reconhecer oficialmente os direitos dos povos indígenas à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Esse marco jurídico representou uma guinada na perspectiva estatal, orientando-se pela valorização da diversidade cultural e pela promoção de uma educação escolar específica, bilíngue e intercultural. Como desdobramento, o Decreto nº 26/1991 transferiu a responsabilidade da Educação Escolar Indígena da FUNAI para o Ministério da Educação, e, em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento construído em diálogo com educadores indígenas e não indígenas, visando à formulação de projetos pedagógicos sintonizados com os contextos socioculturais das comunidades.

Entretanto, apesar dos avanços legais e normativos, ainda se constata a ausência de uma efetiva implementação das políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena em diversas regiões do país. A luta pelo reconhecimento e pela valorização das línguas e culturas indígenas segue sendo necessária, pois os resquícios das práticas coloniais continuam reverberando nas estruturas educacionais, reforçando a necessidade de um compromisso contínuo com a justiça linguística e a preservação dos patrimônios culturais dos povos originários.

1.3 Políticas linguísticas no Brasil pós Constituição Federal

A Constituição Federal de 1988, marco histórico e jurídico no Brasil, consolidou uma nova perspectiva. A promulgação da “Constituição Cidadã” trouxe uma nova perspectiva, priorizando a garantia de direitos sociais e políticos a todos os cidadãos. Esse marco legal surgiu em um contexto de transição democrática, em que diversos grupos sociais buscavam a inclusão de seus direitos na nova Constituição, reconheceu a diversidade cultural do Brasil e incluiu medidas para valorizar as línguas maternas de grupos minoritário. Esses artigos destacam os direitos fundamentais dos povos indígenas no Brasil, especialmente, no que se refere à proteção de seus territórios, culturas e organização social. Na Constituição Federal de 1988, Art. 231, “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e

os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988).

Nesse contexto, a Constituição assegura o direito dos povos indígenas ao uso e preservação de suas línguas, considerando-as parte essencial de sua identidade cultural. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para integração em julgamento em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

O texto legal destaca os direitos dos povos indígenas à educação em língua materna, introduzindo, pela primeira vez, a noção de um ensino que respeite as particularidades culturais e linguísticas desses povos. Esse avanço demonstra o compromisso do Estado em garantir essa educação, enfatizando a importância de consideração e valorização dos processos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas. Essa abordagem reflete o entendimento de que, devido à diversidade cultural dos povos indígenas, é essencial adotar metodologias de ensino que considerem suas especificidades. E a inclusão das línguas indígenas como patrimônio cultural contribuiu para uma maior conscientização nacional sobre a diversidade linguística. Essa mudança de paradigma é evidenciada pela crescente produção acadêmica sobre línguas minoritárias no Brasil, conforme apontado por Rodrigues (2015).

Tal inovação gerou implicações significativas para as políticas linguísticas no país, mudanças na valorização e no fortalecimento das línguas indígenas. Até então, a política oficial brasileira adotava uma postura de assimilação cultural e linguística, conforme observa Oliveira (2005), que destaca que as línguas indígenas eram relegadas ao segundo plano, enquanto o português era imposto como língua oficial e prioritária.

Com a Constituição brasileira ficou garantida aos indígenas uma educação escolar específica e diferenciada, isto é, uma educação alicerçada no contexto sociocultural, linguístico e econômico, concebida numa visão bilíngue, pluralista e intercultural.

O Brasil, historicamente, sempre foi um território multilíngue. Antes da chegada dos colonizadores portugueses, havia uma vasta diversidade de línguas indígenas no país. De acordo com Rodrigues (1993, p. 83-103), o número estimado dessas línguas era cerca de 1.200. Com a colonização, além do português, foram introduzidas línguas africanas, trazidas pelos negros escravizados, e as primeiras línguas de imigrantes, cuja variedade aumentaria nos séculos seguintes.

Essa coexistência de múltiplos idiomas no território brasileiro gera desafios linguísticos complexos, especialmente no que diz respeito à comunicação, ao acesso à informação e ao ensino. Apesar dessa rica diversidade, Faraco (2002, p. 13-14) destaca que o Brasil

frequentemente se percebe como unilíngue, confundindo a hegemonia de um idioma com a unicidade linguística. Assim, “a questão das centenas de línguas indígenas e das dezenas de línguas de imigração não se estabelece como um tema relevante para a nacionalidade e a cidadania”.

No Brasil, o ensino bilíngue está diretamente relacionado a esse planejamento, mas o status de uma língua minoritária, como as línguas indígenas, pode variar significativamente em relação ao português, língua majoritária e oficial. Conforme apontado por Cooper (1989), o planejamento linguístico de um governo envolve o reconhecimento da importância ou da posição de uma língua em comparação com outras, atribuindo-lhes funções específicas, como a utilização na educação, como língua oficial ou em veículos de comunicação de massa.

De acordo com Maher (2006, p. 3) o bilinguismo foi percebido como um "problema" e as instituições de ensino deveriam naquela época incentivar o abandono da língua materna em favor da língua dominante. Esse modelo, conhecido como assimilacionista de Submersão, foi amplamente utilizado por missões religiosas e órgãos governamentais no Brasil.

Desde o início do período colonial, a educação escolar indígena no Brasil foi marcada por uma visão colonizadora e excludente. Os colonizadores desconsideraram a diversidade cultural dos povos indígenas, que apresentavam sofisticadas formas de organização social e expressões culturais (D'Angelis, 2012; Rodrigues, 1986). Contudo, a partir da década de 1980, movimentos indígenas e da sociedade civil lutaram pelo reconhecimento de direitos fundamentais, como a preservação das línguas originárias.

Com a Constituição Federal de 1988, o artigo 231 assegurou aos povos indígenas o direito de organizar suas práticas culturais e linguísticas. Diretrizes específicas, como as previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), e normativas estaduais, como o Referencial Curricular Estadual (2020), reforçam a necessidade de uma educação bilíngue e intercultural. Essas legislações buscam preservar as línguas indígenas e promover o aprendizado do português como segunda língua.

Um exemplo pode ser dado no estado do Mato Grosso, a Educação Escolar Indígena bilíngue reflete a diversidade cultural do Estado, que abriga uma das maiores populações indígenas do país. A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), em parceria com lideranças indígenas e instituições acadêmicas, desempenha um papel central no desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues e na formação de professores indígenas. Esses educadores atuam como mediadores culturais, contribuindo para a valorização das práticas culturais e do conhecimento ancestral.

Entretanto, a modalidade enfrenta desafios significativos, como a escassez de materiais didáticos em línguas indígenas e a falta de políticas públicas mais robustas. A globalização e a pressão pela assimilação cultural também ameaçam a preservação de algumas línguas indígenas. Mesmo assim, diversas etnias, tais como os Xavante, Bakairi, Bororo e Guató têm registrado iniciativas exitosas de revitalização linguística, por meio da documentação e descrição.

A Educação Escolar Indígena bilíngue em Mato Grosso exemplifica uma abordagem inclusiva, sensível às diversidades culturais e linguísticas. Apesar dos desafios, os avanços demonstram que é possível construir uma educação que respeite a alteridade e contribua para a preservação das línguas e culturas indígenas. Assim, as políticas linguísticas no Estado sinalizam avanços importantes na construção de uma educação bilíngue que valorize a diversidade e promova a inclusão sociocultural

Esse marco para Educação Escolar Indígena produziu uma virada conceitual que alterou expressivamente as relações do Estado com os povos indígenas. Essa transformação de perspectiva exigiu que as leis específicas sobre educação fossem reformuladas para torná-las compatíveis com os princípios gerais. Assim, como decorrência desses avanços legais, o Decreto Presidencial nº. 26, de 04/02/1991 retira da FUNAI a responsabilidade sobre a educação indígena e a transfere para o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Ainda no ano 1998, o MEC publica o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), documento que advindo da luta dos educadores, pesquisadores e assessores não indígenas e indígenas, tem a finalidade de ser um referencial, um material de consulta, para subsidiar a discussão e a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas, assim como, as práticas de sala de aula, objetivando a melhoria da educação indígena. São fundamentados e princípios que respeitam e promovem a diversidade cultural, linguística e a autonomia dos povos indígenas, abaixo apresentamos os principais pilares do RCNEI:

Quadro 1 - Pilares da Educação Escolar Indígena

Princípios da Educação Escolar Indígena
“A educação escolar indígena deve respeitar e promover as culturas e línguas dos povos indígenas, considerando as especificidades socioculturais, históricas e territoriais de cada povo.” (RCNEI, 1998, p. 13)
Sobre a Autonomia das Comunidades Indígenas
“A escola indígena deve ser um espaço que contribua para a autonomia das comunidades indígenas, fortalecendo suas práticas culturais, sua organização social e seus direitos enquanto povos originários.” (RCNEI, 1998, p. 15)
Ensino Bilíngue e Intercultural
"A educação escolar indígena deve ser bilíngue, com a valorização e o ensino das línguas indígenas, além do ensino da língua portuguesa, e intercultural, promovendo o diálogo entre culturas." (RCNEI, 1998, p. 21)
Finalidade da Educação Escolar Indígena
“A educação escolar indígena é específica para contribuir para o fortalecimento das identidades étnicas e culturais, assim como para a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas.” (RCNEI, 1998, p. 23)
Currículo e Conteúdos
"Os currículos das escolas indígenas devem ser modificados com a participação das comunidades e atender às suas necessidades e interesses, respeitando os saberes tradicionais e conhecimentos científicos." (RCNEI, 1998, p. 27)
Participação da Comunidade na Educação
"A participação efetiva das comunidades indígenas no planejamento, execução e avaliação da proposta pedagógica é fundamental para garantir uma educação alinhada aos seus valores e projetos de vida." (RCNEI, 1998, p. 30)
Educação para a Sustentabilidade e Território
“A escola indígena deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de defender seus territórios e promover o uso sustentável dos recursos naturais, garantindo a continuidade das práticas tradicionais de manejo.” (RCNEI, 1998, p. 35)

Fonte: Quadro elaborada pela autora conforme Referencial² Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998).

² BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1.

Esses pilares visam garantir uma Educação Escolar Indígena de qualidade, que seja promotora de cidadania e atenda às necessidades específicas de cada povo, ao mesmo tempo em que regulariza e valoriza a riqueza da diversidade cultural do Brasil. Além disso, enfatiza um equilíbrio delicado, mas essencial, entre a preservação das identidades culturais indígenas e a inserção desses povos no contexto mais amplo da sociedade brasileira, com acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos.

Na Carta Magna, há vários artigos que fazem referências aos indígenas como povos constitutivos do Estado-nação, o que consideramos um aspecto inovador visto que anteriormente eles não estavam *a priori* integrados na “comunhão nacional”. Especificamente em relação às línguas indígenas, o art. 231, por exemplo, afirma que “São reconhecidos aos índios suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988).

Ainda no capítulo III, na seção I, o artigo 210, estabelece que “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, garantindo no § 2º, do mesmo artigo no que “o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988).

O texto legal enfatiza o termo “assegurada”, que expressa o direito dos povos indígenas a uma educação em sua língua materna. Pela primeira vez, confirma-se a necessidade de uma educação que respeite as particularidades linguísticas e culturais indígenas, demonstrando a intenção do Estado em garantir esses direitos. Ressalta-se, ainda, o respeito às singularidades culturais dos povos indígenas, evidenciado pelo compromisso com processos próprios de aprendizagem, que ponderam suas especificidades culturais. Sob esse viés, as normativas previstas pela Constituição de 1988 sobre os povos indígenas abriram caminho para uma série de políticas linguísticas externas para a manutenção, revitalização e fortalecimento das línguas indígenas no Brasil. Segundo Bagno (1999) e Maher (2004), o reconhecimento da diversidade linguística, como um valor essencial para a sociedade brasileira, teve impactos significativos na maneira como o Estado passou a se posicionar em relação aos direitos linguísticos dos indígenas. O marco constitucional proporcionou uma nova fase de respeito e proteção às línguas indígenas, garantindo que a preservação das tradições e dos saberes ancestrais fosse um direito constitucionalmente assegurado.

Além disso, a Constituição criou possibilidades para a elaboração de novas normas, leis e diretrizes que garantam condições adequadas à efetivação do direito à educação. Contudo, apenas a Constituição não seria suficiente para implementar essas políticas educacionais. Por isso, descentralizar a gestão da educação indígena, atribuindo responsabilidades aos Estados, Municípios e suas respectivas Secretarias de Educação, tornou-se essencial para garantir esses direitos às comunidades indígenas.

Nessa perspectiva, Bagno (1999) afirma que as políticas linguísticas inspiradas pela Constituição de 1988 foram essenciais para que as línguas indígenas, anteriormente marginalizadas, adquirissem um status de valor e reconhecimento no contexto nacional. Nesse sentido, a língua é apresentada pelo autor como um dos elementos centrais na construção da identidade cultural. Dessa forma, o reconhecimento estatal dos direitos linguísticos representa não apenas um avanço significativo na manutenção das culturas indígenas, mas também no combate ao genocídio cultural, promovendo uma necessidade histórica de reposição.

Além disso, Maher (2004) complementa essa visão ao observar que o reconhecimento dos direitos linguísticos indígenas tem contribuído para a “revalorização da alteridade”. Com isso, o Estado passa a enxergar os povos indígenas não mais como subalternos, mas como portadores de culturas e conhecimentos próprios. Nesse contexto, o ensino bilíngue e a valorização das línguas indígenas no ambiente educacional tornam-se instrumentos fundamentais para que as comunidades indígenas acessem o conhecimento ocidental sem abdicar de sua herança cultural, promovendo uma coexistência de saberes.

Por fim, Gomes (2010) argumenta que o reconhecimento dos direitos territoriais e culturais assegurados pela Constituição de 1988 fortalece a presença indígena nos debates sobre políticas públicas. Além disso, esse reconhecimento incentiva a criação de programas de educação intercultural que respeitem a especificidade dos saberes tradicionais. Dessa forma, uma abordagem integrada da educação reforça a preservação das línguas indígenas e contribui para a formação de uma sociedade multicultural, na qual a coexistência de diferentes sistemas linguísticos e culturais é percebida como uma riqueza, e não como um obstáculo.

1.4 Políticas Linguísticas Educacionais no Estado de Mato Grosso: da Educação Básica ao Ensino Superior

A Educação Escolar Indígena configura-se como um direito fundamental e uma política pública consolidada no Brasil, principalmente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que conquistou a diversidade e linguística do país, assegurando aos povos indígenas o

direito a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Além disso, atribuiu ao Estado a responsabilidade de preservar e respeitar as expressões culturais indígenas. No contexto, a Constituição garante aos povos indígenas o direito ao uso de suas línguas maternas e métodos próprios de ensino, possibilitando assim uma transformação institucional (Grupioni, 2000, p. 21).

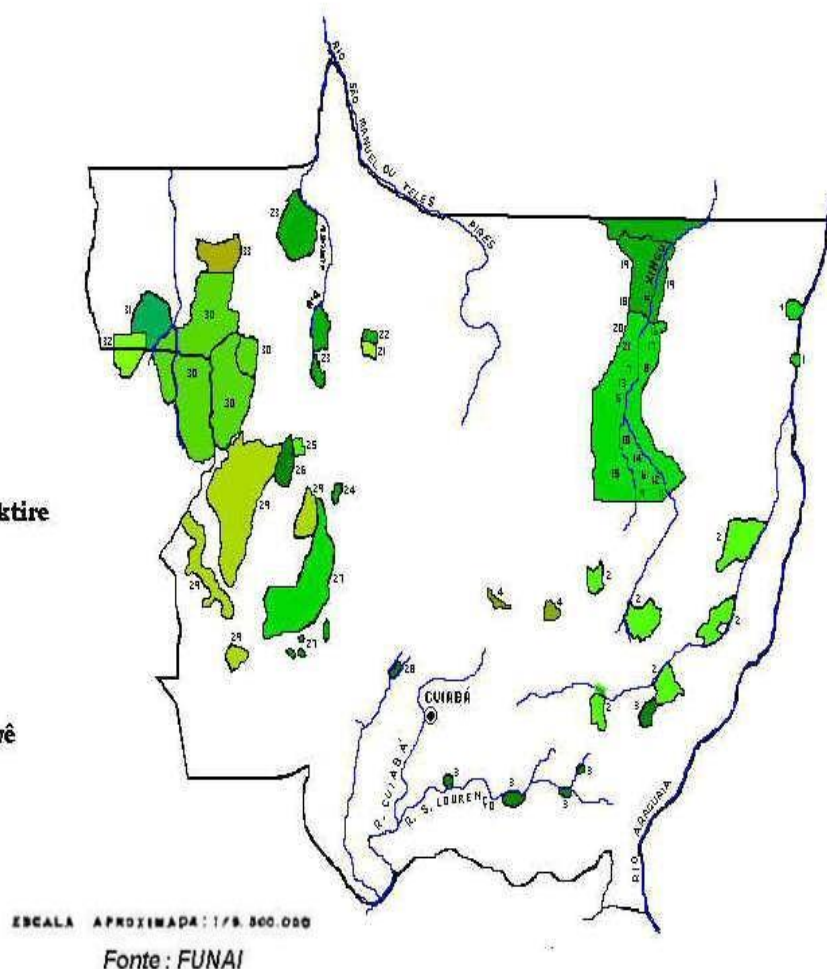
No estado de Mato Grosso, a Educação Escolar Indígena tem desempenhado um papel primordial para a valorização dos saberes ancestrais, para a preservação das línguas indígenas e a promoção da autonomia cultural dessas comunidades. Na perspectiva de fortalecimento, valorização e revitalização das tradições entre crianças e adolescentes, os professores têm se dedicado intensamente a essa missão. Observa-se que, dentro das escolas, essas práticas estão ganhando força, com as comunidades demonstrando um orgulho crescente de sua identidade e promovendo a revitalização de suas línguas originárias.

Nesse contexto, as equipes educadoras adotam uma pedagogia baseada em projetos que privilegiam os saberes tradicionais. A comunidade é envolvida na escolha dos temas a serem trabalhados, como, por exemplo, pinturas corporais. Nesses casos, os mais velhos, guardiões do conhecimento sobre os grafismos e seus significados, são convidados para conduzir oficinas, palestras e contar histórias. Essa abordagem também permite explorar outros aspectos da cultura indígena, como músicas tradicionais, a história de cada povo, culinária típica e outros temas relevantes.

Seguindo esse viés, atualmente, existem 71 escolas indígenas localizadas em 26 municípios mato-grossenses, atendendo às necessidades educacionais dessas comunidades. Além das escolas estaduais indígenas, Mato Grosso conta com 144 escolas municipais indígenas, como demonstra a figura 3 das etnias com escola indígena:

Mapa 1 - Distribuição Territorial dos Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso

- 1 - Tapirapé
- 2 - Xavante
- 3 - Bororo
- 4 - Bakairi
- 5 - Waurá
- 6 - Tzikão
- 7 - Yawalapiti
- 8 - Trumai
- 9 - Mehináku
- 10 - Matipuhi
- 11 - Kuikuro
- 12 - Nahukwá
- 13 - Kamayurá
- 14 - Kalapalo
- 15 - Aweti
- 16 - Tapayuna
- 17 - Suyá
- 18 - Panará
- 19 - Kayapó Metuktire
- 20 - Juruna
- 21 - Kayabi
- 22 - Apiaká
- 23 - Rikbáktsa
- 24 - Irantxe
- 25 - Myky
- 26 - Enawenê-nawê
- 27 - Paresí
- 28 - Umutina
- 29 - Nambikwara
- 30 - Cinta Larga
- 31 - Zoró
- 32 - Suruí
- 33 - Arara



Fonte: FUNAI ³

Este mapa é um recurso importante para compreender a distribuição territorial das etnias indígenas em Mato Grosso e se articula diretamente com os dados sobre a presença de escolas indígenas nos municípios. Considerando que o Estado conta com 71 escolas estaduais indígenas e 144 escolas municipais indígenas, espalhadas por 26 municípios, este mapa ajuda a visualizar onde essas unidades escolares provavelmente estão localizadas. As áreas coloridas representam as terras indígenas reconhecidas, que coincidem com as regiões, onde a oferta de educação

³ Figura 3 – Distribuição Territorial dos Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso. As áreas destacadas representam terras tradicionalmente ocupadas por 33 povos indígenas, evidenciando a diversidade étnico-linguística do estado. A sobreposição com os dados de escolas estaduais e municipais indígenas indica a necessidade de ações educacionais contextualizadas e específicas. Fonte: FUNAI (adaptado). Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/geoprocessamento-e-mapas>. Acesso: 21/05/2025.

diferenciada, bilíngue e intercultural se faz necessária e, muitas vezes, é a única forma de escolarização disponível. Por exemplo:

- As grandes áreas ocupadas pelos Xavante (2), Kayapó (19) e Nambikwara (30) indicam altas concentrações populacionais indígenas, e, por consequência, maior número de escolas indígenas;
- Grupos como os Paresi (28), Bakairi (4) e Umutina (27) também possuem forte presença em municípios que investem na estruturação da Educação Escolar Indígena;
- A diversidade étnica expressa no mapa exige que as escolas atendam às especificidades linguísticas e culturais de cada povo, justificando a existência de um número significativo de unidades escolares espalhadas pelo Estado.

A realidade sociolinguística, exposta ao longo desse capítulo, torna evidente a necessidade de políticas públicas que reconheçam e garantam o direito à educação e à identidade linguística desses povos, conforme assegurado nas legislações oficiais mencionadas ao longo desse trabalho. Nesse sentido, há a necessidade urgente de políticas linguísticas que contemplem:

- a) A realização de um mapeamento sistemático e constantemente atualizado das línguas indígenas, bem como, das comunidades que as preservam, incluindo aquelas em situação de isolamento ou em risco iminente de extinção mostra-se fundamental;
- b) A promoção do ensino bilíngue e intercultural, como orienta a legislação brasileira (LDB, art. 78) e os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), valorizando as línguas originárias como instrumentos legítimos de ensino-aprendizagem;
- c) A formação de professores indígenas, com domínio das línguas maternas e da língua portuguesa, assegurando a mediação intercultural e a preservação das tradições orais e escritas;
- d) O fortalecimento das práticas de documentação linguística, em colaboração com universidades, pesquisadores indígenas e não indígenas, para garantir a sobrevivência de línguas ameaçadas de extinção;

- e) A garantia dos direitos linguísticos como parte indissociável dos direitos territoriais, culturais e educacionais, reconhecendo que língua e território são dimensões fundamentais da identidade e da resistência dos povos indígenas.

Ademais, os desafios que emergem, a partir dessa realidade, presumem a importância em formular políticas linguísticas específicas para Mato Grosso. Este levantamento, portanto, não apenas oferece subsídios técnicos e científicos para ações de proteção e promoção das línguas indígenas, mas também, convida à reflexão sobre a urgência de políticas linguísticas emancipatórias, baseadas na escuta e na participação ativa das comunidades. Políticas Linguísticas e Direitos Linguísticos: articulação necessária.

Ao considerar o cenário, é imprescindível reforçar que políticas linguísticas para as línguas indígenas em Mato Grosso devem partir do reconhecimento da diversidade e da autodeterminação dos povos. Devem ser pautadas pela garantia de que as línguas não sejam meramente preservadas como objetos museológicos, mas que sejam vivenciadas, transmitidas e recriadas cotidianamente nas práticas sociais, culturais e educacionais das comunidades.

Assim, assegurar o Direito à Educação e à Identidade Linguística (IDIL) significa:

- Proteger a língua como elemento estruturante da identidade;
- Garantir o acesso à educação diferenciada e de qualidade, que respeite e valorize o idioma materno e a cultura local;
- Fomentar a produção de materiais didáticos bilíngues, criados com a participação das comunidades;
- Viabilizar a participação ativa dos povos indígenas na formulação e implementação das políticas educacionais e linguísticas que lhes dizem respeito.

Em síntese, a análise deste quadro reforça que as políticas linguísticas precisam ser intersetoriais, articuladas com políticas territoriais, ambientais, de saúde e de educação, reconhecendo as línguas indígenas como direito fundamental e patrimônio imaterial do estado de Mato Grosso e do Brasil.

O quadro apresentado mostra a significativa diversidade étnico-linguística existente no território, base fundamental para a construção de uma política educacional específica. Assim, tendo como objetivo garantir uma educação que respeite essas diversidades, o Estado implementou uma Política Estadual de Educação Escolar Indígena, que estabelece normativas que orienta as práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino, assegurando o direito das comunidades indígenas ao ensino em suas línguas maternas, e promovendo a revitalização e a

manutenção dessas línguas, em consonância com as recomendações da Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032), proclamada pela UNESCO.

A Educação Escolar Indígena no Mato Grosso busca se desenvolver com base nos princípios da interculturalidade e do bilinguismo, essenciais para a manutenção e fortalecimento das línguas indígenas. As escolas indígenas do Estado procuram adotar currículos diferenciados que incorporem os saberes tradicionais, as práticas culturais e a língua materna, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Além disso, amparam-se em um conjunto de leis e diretrizes nacionais que regulamentam e garantem os direitos linguísticos e culturais dos povos indígenas, conforme destacado a seguir:

Em relação às Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996: A LDB estabelece em seu artigo 78 a necessidade de uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue para os povos indígenas. Língua; matemática; história; geografia; ciências outras disciplinas (Brasil, 1996), e a orientação é que a língua seja utilizada de modo que o estudante desenvolva a escrita e a leitura como atividades sociais significativas, reforçando-se em atividades que envolvam a língua real, ou seja, atividades que buscam a função social e cultural específica (Brasil, 1996).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, inclui metas específicas para a promoção da Educação Escolar Indígena, destacando a importância da formação de professores indígenas e da produção de materiais didáticos bilíngues, alocados às necessidades das comunidades.

O Decreto nº 6.861/2009 da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso regulamenta a Educação Escolar Indígena, prevendo o respeito às especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, e estabelece diretrizes para a criação de escolas indígenas, formação de professores e produção de materiais pedagógicos.

E ainda, sob esse viés, o Estado conta com uma série de regulamentações específicas que complementam as políticas nacionais e garantem o atendimento educacional adequado às comunidades indígenas:

Trazemos, ainda, a Resolução nº 049/2016 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso que estabelece a Política Estadual de Educação Escolar Indígena, orientando as práticas pedagógicas, a organização curricular e a formação de professores indígenas. A normativa prevê a utilização das línguas maternas como meio de instrução, promovendo a valorização e a revitalização das línguas indígenas locais.

Outro documento é a Lei Estadual nº 8.125/2004, que dispõe sobre o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e linguística de Mato Grosso, estabelecendo diretrizes para a implementação de uma educação bilíngue e intercultural nas escolas indígenas do Estado.

Em específico, o Plano Estadual de Educação (PEE) de Mato Grosso, Lei nº 10.111/2014, incorpora metas e estratégias específicas para a Educação Escolar Indígena, enfatizando a necessidade de formação continuada de professores indígenas e a criação de materiais pedagógicos em línguas indígenas, além de fortalecer a gestão educacional das escolas indígenas.

Nessa mesma direção, o Decreto Estadual nº 2.327/2020 institui a Política de Fortalecimento das Línguas Indígenas em Mato Grosso, alinhando as ações do Estado com a Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032). O decreto estabelece medidas para apoiar a documentação, revitalização e ensino das línguas indígenas, com foco na formação de professores e na produção de materiais didáticos.

O Estado de Mato Grosso, por meio de suas diretrizes educacionais, alinha-se a esses esforços globais, implementando políticas linguísticas que visam não apenas a valorização, mas também a transmissão intergeracional das línguas indígenas. As leis educacionais mato-grossenses reforçam a importância de iniciativas que garantam a continuidade e o fortalecimento da identidade cultural e linguística dos povos originários, ao encontro dos objetivos estabelecidos pela Década Internacional das Línguas Indígenas, proclamada pela UNESCO, as quais buscam reverter o preocupante processo de extinção das línguas indígenas em todo o mundo, promovendo políticas que assegurem a preservação e revitalização dessas línguas.

No campo da educação superior, as políticas linguísticas estaduais reforçam a necessidade de programas específicos para formação de professores indígenas, avançam a qualificação de docentes para atuarem em suas comunidades de origem.

A criação de melhores condições para os indígenas no âmbito universitário não deve se limitar apenas à questão do acesso, pois é igualmente essencial desenvolver mecanismos que assegurem a permanência e o êxito no ensino superior. A universidade é vista como um espaço estratégico para adquirir conhecimentos fundamentais do “mundo ocidental”, que possam ser utilizados na defesa dos direitos indígenas, na gestão dos territórios, no fortalecimento de suas organizações, na formulação de políticas públicas e, de forma mais ampla, na concretização da autonomia dos povos indígenas. Contudo, também, é imprescindível promover a valorização dos saberes indígenas dentro do ambiente acadêmico, superando sua função meramente instrumental ou subordinada à ciência ocidental. Para isso, é necessário que os professores

universitários recebam uma formação pautada no respeito e no reconhecimento da diversidade cultural. Em outras palavras, a estrutura universitária deve ser transformada para que o ensino superior não continue sendo um espaço de afastamento dos estudantes indígenas de suas comunidades e origens, nem perpetue a exclusão.

Sendo assim, o movimento por uma educação escolar diferenciada e intercultural ganhou impulso nas últimas décadas, especialmente, a partir das reivindicações de lideranças indígenas, aliadas a movimentos sociais e organizações não governamentais, que buscavam o fortalecimento das culturas, línguas e saberes ancestrais dos povos originários. A implementação de cursos bilíngues e interculturais nas universidades públicas é um reflexo dessas políticas, que visa o fortalecimento das línguas indígenas e a preservação do patrimônio cultural.

Nesse contexto, surgem iniciativas pioneiras como os projetos Inajá, Hayô e Tucum, que desempenharam um papel fundamental na criação de condições para a consolidação de programas de educação superior destinados aos indígenas. Essas iniciativas culminaram na institucionalização da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) um marco na educação escolar indígena intercultural no Brasil.

O projeto Inajá, implementado nas décadas de 1990 e 2000, foi uma das primeiras respostas às demandas por formação superior indígena, focando na capacitação de professores para atuarem em suas comunidades, com ênfase na educação bilíngue e intercultural. Seu objetivo principal era fortalecer a transmissão de conhecimentos tradicionais e a preservação das línguas indígenas, integrando saberes indígenas e acadêmicos em uma abordagem crítica e dialógica.

O projeto Hayô ampliou as experiências do Inajá, marcando uma nova etapa na educação superior indígena. Com uma abordagem mais abrangente, incluiu a formação em áreas como gestão territorial e desenvolvimento sustentável, atendendo às diversas demandas das comunidades indígenas. O Hayô representou um avanço significativo na institucionalização da educação escolar intercultural, fortalecendo o protagonismo indígena na construção de seus próprios projetos educativos.

O projeto Tucum introduziu uma abordagem interdisciplinar, valorizando saberes tradicionais e integrando conhecimentos científicos. Seus cursos e programas contemplavam áreas como gestão ambiental, saúde indígena e direitos humanos, com foco intercultural. O Tucum foi essencial para capacitar lideranças indígenas, preparando-as para atuar nas aldeias e em contextos políticos mais amplos.

E sob esse viés, consolidação das aprendizagens dos projetos anteriores, se concretizou com a criação da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), vinculada à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E, assim, sendo a pioneira na oferta de graduação específica para povos indígenas na América Latina e serviu de referência a diversas iniciativas similares de valorização e respeito à diversidade étnica e cultural. A FAINDI surgiu como resposta às demandas institucionais por uma educação superior intercultural e diferenciada, valorizando a diversidade cultural dos povos indígenas. Oferece cursos de graduação e pós-graduação específicos para indígenas, com currículos que dialogam com conhecimentos tradicionais e promovem a construção conjunta de saberes com as comunidades.

A estrutura curricular da FAINDI baseia-se em princípios de interculturalidade, bilinguismo e sustentabilidade, formando profissionais indígenas capacitados para atuar como professores, gestores e líderes comunitários. Além disso, a FAINDI tem se destacado na pesquisa e valorização das línguas indígenas, alinhando-se à Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032), proclamada pela UNESCO.

A trajetória da educação superior indígena no Brasil, desde os projetos iniciais até a criação da FAINDI, reflete a luta e resistência dos povos indígenas pelo direito a uma educação intercultural. Os projetos Inajá, Hayô e Tucum foram fundamentais na construção de um modelo educativo que valoriza os saberes tradicionais e promove o protagonismo indígena. A FAINDI, fruto dessa trajetória, representa um avanço significativo nas políticas educacionais voltadas para os povos indígenas, consolidando-se como um espaço essencial para a formação de lideranças e a valorização das culturas e línguas indígenas.

Diante do exposto, pretendemos apresentar eixos temáticos que nos ajudaram a estruturar a análise das respostas concedidas pelos acadêmicos indígenas, consideramos importante situar o leitor acerca do contexto e os propósitos dessa organização. As falas reunidas retratam experiências vividas por estudantes de diferentes etnias, expondo a centralidade da língua materna na composição da identidade, na transmissão intergeracional dos saberes e na resistência cultural face às imposições externas. A sistematização dessas respostas em eixos temáticos concede apresentar diferentes níveis da política linguística indígena como prática viva, entranhadas em territórios e nas vivências comunitárias.

A seguir, serão apresentados cinco eixos que organizam estas respostas: o 1º traz o tratamento da política linguística como expressão de resistência e afirmação cultural; o 2º destaca a ação comunitária e interna como meio de manutenção da língua; o 3º discute o papel da língua na formação da identidade coletiva; o 4º enfatiza o protagonismo das comunidades na revitalização linguística; por fim, o 5º aponta para a união entre tradição e inovação como

estratégia de fortalecimento das línguas indígenas. Tais eixos não são categorias individuais, mas percursos interpretativos que oportunizam a compreensão da complexidade e da riqueza das experiências linguísticas vividas por essas comunidades:

Eixo 1- A política linguística como ferramenta de afirmação cultural e resistência à imposição colonial.

- ✓ *Desde minha infância aprendi a falar a língua materna, no decorrer do tempo fui memorizando as músicas e histórias. Eu aprendi a cantar música e narrar mitos e lendas, porque meu avô sempre narra as histórias, e também na casa dos homens onde os anciões se juntão, para contar todas as histórias vividas. Minha família sempre foram os cantores onde aprende a cantar músicas. Como também participo das festas. (Acadêmico Ikpeng)*
- ✓ *É preciso nós como indígena que moramos na aldeia falar somente na língua materna, principalmente os jovens e as crianças que são os futuros geração do nosso povo. (Acadêmico Bororo)*
- ✓ *Temos a regra na aldeia, proibido falar na Língua portuguesa, a Comunidade sempre fala na Língua materna. (Acadêmico Xavante)*

Observamos nessas falas um apontamento à política linguística como uma ferramenta de resistência frente a opressão colonial, a preservação da cultura e língua indígena, e a importância da educação bilíngue como um elemento eficiente na manutenção da identidade cultural ao passo que viabiliza a integração, no contexto mais abrangente da sociedade. O cerne é na transmissão de conhecimentos, no fortalecimento da língua materna e no uso da língua portuguesa como dispositivo prático à vida cotidiana.

Eixo 2- Política linguística interna e prática comunitária como resistência cultural

- ✓ *Algumas ações desenvolvidas na comunidade para a manutenção e fortalecimento da língua materna incluem programas de educação bilíngue, revitalização linguística por meio de projetos de documentação e preservação da língua, celebração de festivais e eventos culturais, criação de materiais educativos e recursos online, estabelecimento de comitês de língua, e incentivo ao uso da língua em contextos cotidianos. (Acadêmico Haliti-Paresi)*
- ✓ *Uma forma fortalecer a língua Materna, são na educação tradicional, alfabetizando na língua materna, fala fluentemente dentro da comunidade, dessa forma garantindo transmissão da língua para nova geração através da oralidade. (Acadêmico Ikpeng)*

- ✓ *Os mais velhos contribuem para manutenção e fortalecimento da língua e cultura, reúnem com todos da aldeia, contam histórias, fazem rezas, lutas que temos que continuar com nossas tradições e sempre praticar na escola. (Acadêmico Cinta Larga)*

Entre esses discursos, é observado um conjunto de ações e valores que têm que ser respaldados e confortado por políticas públicas e iniciativas culturais e educacionais, pois elas expõem estratégias indispensáveis à valorização, preservação e transmissão intergeracional das línguas e culturas indígenas.

Eixo 3 - A língua como elemento de construção e manutenção da identidade coletiva

- ✓ *É fundamental promover o respeito e a valorização da cultura indígena, reconhecendo sua importância para a história e a identidade brasileira. Isso inclui o ensino da história e da cultura indígena nas escolas, a realização de eventos culturais e a divulgação da produção artística indígena. (Acadêmico Enawenê-Nawê)*
- ✓ *A Língua materna é muito importante para mim, pois é uma parte essencial da minha identidade cultural e me conecta com meu antepassado. além disso através do língua posso preservar e transmitir nossa história tradição conhecimento para as futura gerações. (Acadêmico Kalapalo)*
- ✓ *Sei contar histórias. A minha vó me ensinou. (Acadêmico Cinta Larga)*
- ✓ *A contribuição dos mais velhos para a manutenção e fortalecimento da língua cultura é essencial, pois eles carregam consigo o conhecimento acumulado ao longo do ano e transmitido do pelo velho pro os futuros geração mais jovem". (Acadêmico Kalapalo)*

Eixo 4 - O protagonismo comunitário na gestão e revitalização das línguas indígenas

- ✓ *Cresci em nossa comunidade, rodeado por pessoas que falavam Enawene Nawe. As crianças brincavam, os adultos conversavam, os anciãos contavam histórias... A língua estava em todos os lugares, era o ar que eu respirava. Aprendi ouvindo, imitando e participando da vida da comunidade. Os líderes da nossa comunidade, os mais velhos, são como os pilares da nossa cultura. Eles nos ensinam a viver em harmonia com a natureza, a respeitar os espíritos da floresta e a seguir os caminhos dos nossos ancestrais. Eles são os guardiões da nossa língua e da nossa tradição. (Acadêmico Enawenê-nawê)*
- ✓ *Algumas ações desenvolvidas na comunidade para a manutenção e fortalecimento da língua materna incluem programas de educação bilíngue, revitalização linguística por meio de projetos de documentação e preservação da língua, celebração de festivais e eventos culturais, criação de materiais educativos e recursos online, estabelecimento*

de comitês de língua, e incentivo ao uso do língua em contextos cotidianos. (Acadêmico Haliti-Paresi).

- ✓ *Para manter a língua indígena forte é necessário manter as práticas culturais sempre que possível realizando festas tradicionais, contando as histórias do povo e suas origens, como também sempre conversar com as crianças e jovens na língua do seu povo. Incentivar a comunidade sempre usar e falar a língua materna em todos os momentos da vida dentro do espaço da convivência na aldeia. (Acadêmico Kayabi)*

Observamos que as falas apresentam um caráter comum, o protagonismo ativo das comunidades indígenas no gerenciamento de suas línguas, rompendo com uma atitude passiva de perda e resistência. Eles revelam que a língua vai além de um código comunicativo, é território, prática cultural, educação e espiritualidade. Para além disso, existe uma articulação entre formas tradicionais (ascendência, oralidade, rituais) e processos modernos (comissões, educação bilíngue, tecnologias). Por último, percebemos a revitalização linguística como um esforço coletivo de soberania cultural e afirmação identitária.

Eixo 5 – A união entre tradição e inovação como estratégia de fortalecimento das línguas indígenas

- ✓ *A grande contribuição dos nossos anciãos é fornecer entrevista e ao mesmo tempo eles mesmos praticando os cantos e as danças nos rituais cerimoniais sagrados do nosso povo, são fortalecimento da nossa língua e cultura. (Acadêmico Bororo)*
- ✓ *[...] em alguns momentos os anciões são convidados para dar aula de canto, história, confecção de artesanato, assim passando os conhecimentos tradicionais, e também os professores levam os alunos na aldeia para pesquisa os anciões sobre cultura, a semana que professores realizam as atividades de práticas culturais juntos com os anciões e anciãs!. (Acadêmico Ikpeng)*
- ✓ *[...] desde minha infância aprendi a falar a língua materna, no decorrer do tempo fui memorizando as músicas e histórias. Eu aprendi a cantar música e narrar mitos e lendas, porque meu avô sempre narra as histórias, e também na casa dos homens onde os anciões se juntão, para contar todas as histórias vividas. Minha família sempre foram os cantores onde aprende a cantar músicas. Como também participo das festas. (Acadêmico Ikpeng)*

A análise indica ações de resistência cultural articulado à coletividade, à educação e ao protagonismo indígena na elaboração de processos de manutenção linguística. As respostas

sinalizam o papel fundamental da oralidade, da educação e tradição indígena no fortalecimento e preservação da língua materna, no qual configura práticas pedagógicas e culturais naturais dos povos originários. Nota-se que a transmissão do idioma acontece, especialmente, por meio de experiências comunitárias em rituais, festas e histórias dos antigos, além do ensino formal, que buscam integrar o saber tradicional das comunidades aos processos escolares. As respostas dos estudantes da etnia Ikpeng refletem a relevância da escola como local de valorização da cultura e da língua, possibilitando a alfabetização na língua indígena e a introdução de conteúdos culturais nos currículos. Já as contribuições dos anciãos, evidenciadas pelas falas das etnias Bororo e Haliti-Paresi, fortalecem a dimensão sagrada e ancestral da língua, da qual a preservação é compreendida como fundamental à identidade étnica e a continuação dos saberes.

Destacamos, portanto, a importância da transmissão intergeracional da língua materna, conforme destacado nas falas dos acadêmicos Cinta Larga e Kalapalo, quanto na fala do acadêmico Enawenê Nawê, que emergem o importante papel dos anciões, compreendidos como educadores culturais e linguísticos. O protagonismo das comunidades na gestão linguística, emerge, na fala do acadêmico Haliti-Paresi, ao citar as práticas coletivas como documentos da língua, eventos culturais, programas de educação bilíngue materiais didáticos e a utilização da língua no dia a dia. Por fim, a centralidade da língua materna na primeira infância, explicitado pelo acadêmico Kayabi, em que primeiro vem a tradição da língua materna e só depois dos 8 anos de idade, quando a criança já compreende a própria língua, a introdução gradual do português.

Desse modo, compreendemos que a conservação da língua indígena é inseparável da experiência cultural, da autonomia comunitária e do reconhecimento da importância dos saberes tradicionais. Corroborar com isso é assegurar o direito à memória, à identidade e ao futuro dessas comunidades.

Ao finalizar esta seção, podemos reiterar que as respostas apresentadas refletem um cenário multifacetado de práticas de resistência e valorização linguística, amparado por uma profunda consciência cultural dos sujeitos indígenas. A gestão das línguas, distante de ser passiva ou tão-somente reativa, assume uma atitude ativa, educativa e estratégica, promovendo a continuação das tradições ao passo que dialoga com os desafios atuais.

Esses eixos, entrelaçados, assinalam que a revitalização linguística é uma meta e uma vivência diária, que totaliza pertencimento, memória e futuro. Com efeito, uma língua indígena não se resume à preservação, ela é (re) vívida e fortalecida por meio do vigor coletivo das comunidades que a falam e a fazem existir.

As políticas linguísticas no Brasil têm avançado de forma tímida frente à imensa diversidade cultural e linguística do país. Ainda que documentos internacionais e diretrizes nacionais apontem para a necessidade de proteção das línguas indígenas e da promoção do multilinguismo, as práticas institucionais revelam um caminho permeado por contradições, lacunas legais e disputas ideológicas. Ao compreender a linguagem como um direito e uma dimensão central das identidades coletivas, este capítulo propõe uma reflexão crítica sobre os rumos das políticas linguísticas no Brasil e defende a urgência de ações que garantam a justiça linguística para todos os povos que compõem o território nacional.

CAPÍTULO 2

INFORMAÇÕES GERAIS DAS LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS E ESPECIALMENTE DAS FALADAS NO MATO GROSSO

“A diversidade linguística é um patrimônio da humanidade e um direito fundamental dos povos. — Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Barcelona, 1996.

O Brasil abriga uma das maiores diversidades linguísticas do planeta, essa riqueza linguística reflete modos distintos de compreender o mundo, de se relacionar com a natureza, com o tempo e com a coletividade. No estado de Mato Grosso, essa pluralidade se manifesta com intensidade, pois são dezenas de línguas pertencentes a distintas famílias linguísticas do tronco Tupi, famílias linguísticas do tronco Macro-Jê, família Aruák, família Karib, família linguística Nambikwara e línguas isoladas, como já mencionado anteriormente nesta tese.

Nesse contexto, torna-se indispensável o reconhecimento, a valorização e o registro das línguas indígenas como forma de assegurar direitos e combater desigualdades históricas. A preservação da diversidade linguística está intrinsecamente ligada à dignidade dos povos e à construção de uma sociedade mais justa, uma vez que essas línguas constituem parte essencial da herança cultural e da memória viva nacional.

Este capítulo apresenta um panorama das línguas indígenas no Brasil, com foco na região de Mato Grosso, onde se desenvolve esta pesquisa. Parte-se de uma contextualização geral do cenário linguístico indígena nacional, avançando para uma descrição das línguas presentes em Mato Grosso, especialmente, daquelas faladas pelas comunidades colaboradoras do estudo. Na seção 2.1, discutem-se dados atualizados sobre o número de línguas indígenas em uso no Brasil, a população falante, o grau de vitalidade e o risco de extinção, com base em estudos do ISA, da UNESCO e do IBGE. Consideram-se também os fatores históricos, políticos e educacionais que impactam a situação linguística indígena. A seção 2.2 trata da realidade linguística de Mato Grosso, com dados etnográficos e sociolinguísticos Panará, Boe Bororo e dos povos Nambikwara, cujas respostas oferecem um retrato da situação atual de suas línguas maternas. Por fim, a seção 2.3 discute a diversidade linguística do Estado e do país, com base em indicadores como transmissão intergeracional, espaços de uso e políticas públicas de valorização linguística. Reflete-se sobre os desafios e estratégias de resistência adotadas pelas comunidades frente às pressões assimilacionistas e a políticas educacionais pouco sensíveis à diversidade cultural.

2.1 Informações gerais sobre as línguas indígenas brasileiras

O Brasil é um repositório de grande variedade de línguas. Estima-se que, à época da chegada dos colonizadores europeus no século XVI, existiam muitas línguas indígenas no território brasileiro, representando diversas famílias e troncos linguísticos. Entretanto, processos de colonização, exploração, urbanização e assimilação cultural resultaram em uma redução drástica deste número.

De acordo com dados divulgados pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena do Brasil chegou a 1.693.535 indivíduos em 2022, registradas em 305 etnias. Ainda segundo o censo, a maioria dos indígenas vive no Amazonas, com 490,9 mil pessoas, enquanto na Bahia são 229,1 mil. Do total da população indígena, 62,11% residem em terras indígenas, representando 1,1 milhão de pessoas, mas uma parte significativa (37,89%) está fora dessas áreas.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) enfatiza que “a diversidade linguística é um valor universal que deve ser reconhecido e fomentado em benefício das gerações presentes e futuras” (Preâmbulo, parágrafo 4º). Este princípio sublinha a importância de valorizar as línguas indígenas como parte do patrimônio cultural brasileiro.

Estima-se que, desde a chegada dos colonizadores portugueses ao território que hoje compõe o Brasil, cerca de 1.000 línguas indígenas foram extintas, o que representa aproximadamente 85% das línguas existentes no século XVI (Rodrigues, 1986; Moore, 2006).

Embora não existam dados absolutamente precisos, estima-se, conforme o Censo do IBGE de 2010, que sejam faladas cerca de 270 línguas indígenas no Brasil. De acordo com Rodrigues (2018), muitas dessas línguas já desapareceram sem deixar registros, e várias das que ainda são faladas ou lembradas atualmente correm o risco de seguir o mesmo destino.

A classificação dessas línguas reconhece dois grandes troncos linguísticos: o Tupi, que compreende dez famílias, e o Macro-Jê, com nove famílias (Rodrigues & Cabral, 2012). Além destes, existem outras treze famílias linguísticas independentes, como as famílias Aruák, Karib, Pano, Tukano, Nambikwara entre outras, e ainda sete línguas isoladas, como Aikanã, Irantxe, Trumai e Tikuna, cuja classificação ainda não estabelece parentescos comprovados com outras línguas (Campetela, 2005; Fabre, 2005).

Toledo e Miranda (2021) destacam que ainda não se sabe o número exato de línguas indígenas faladas no Brasil devido às dificuldades de acesso às comunidades e à questão de inteligibilidade mútua, ou seja, se variedades linguísticas diferentes são mutuamente

compreensíveis, podendo ser consideradas dialetos de uma mesma língua. Contudo, as autoras ressaltam que a inteligibilidade mútua é também uma questão política, relacionada à identidade e resistência de uma comunidade ao seu idioma, frequentemente reafirmando-o como uma língua distinta.

Neste cenário de vulnerabilidade linguística, ressalta-se que “toda comunidade linguística tem o direito de dispor dos recursos necessários para assegurar a transmissão de sua língua às gerações futuras” (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, 1996, Art. 26, a). Tal princípio reforça a urgência de políticas públicas inclusivas voltadas para a promoção da educação bilíngue intercultural, a formação de professores indígenas e a documentação sistemática das línguas ameaçadas de desaparecimento (UNESCO, 2022; Hamel, 2001).

Sob esse viés, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos reafirma que “todos os povos têm o direito de codificar, padronizar, preservar, desenvolver e promover o uso de sua língua” (Artigo 3º, alínea b). Essa assertiva reforça a soberania linguística dos povos indígenas no Brasil.

O estado de Mato Grosso abriga cerca de 45 povos indígenas, que falam aproximadamente 34 línguas distintas. Apesar dessa diversidade, muitas dessas línguas estão sob risco de extinção devido à falta de transmissão intergeracional e à pressão do português como língua dominante. Moore e Galucio (2016, p. 45) afirmam que “o grau de ameaça às línguas indígenas foi gravemente subestimado por anos no Brasil devido à confusão entre o número de falantes e a população de grupo”.

Já no que tange à vitalidade das línguas, a UNESCO declarou a década de 2022-2032 como a Década Internacional das Línguas Indígenas, enfatizando a necessidade de medidas urgentes para a manutenção e revitalização desses idiomas. “A diversidade linguística e cultural é um patrimônio universal que contribui para a coexistência pacífica e o desenvolvimento sustentável” (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Preâmbulo, parágrafo 5).

Conforme Austin & Sallabank (2011), muitas línguas estão sendo faladas apenas por idosos, enquanto os jovens adotam cada vez mais o português, contribuindo para o desaparecimento das línguas nativas. Esse processo é agravado pela história de colonização, epidemias, redução de territórios e políticas centralizadoras que, durante séculos, minaram a sobrevivência das línguas indígenas no Brasil. Ao respeitar e implementar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, o Brasil pode promover uma maior valorização das línguas indígenas como parte essencial de sua diversidade cultural e um recurso fundamental para um futuro mais inclusivo e equitativo.

Dentro dessa diversidade linguística espalhada pelo território brasileiro, tem o estado do Mato Grosso, que ainda apresenta uma grande diversidade de línguas indígenas ainda faladas. É o que vamos descrever na subseção subsequente.

2.2 Um panorama geral das línguas indígenas do Estado de Mato Grosso

A diversidade linguística dos povos indígenas do Estado de Mato Grosso reflete a riqueza cultural e natural que caracteriza o Brasil como um todo. Esse panorama é marcado não apenas pela abundância de ecossistemas diversos, como florestas, cerrados e rios, que sustentam modos de vida tradicionais, mas também pela significativa quantidade de línguas indígenas presentes no estado. Tal cenário posiciona Mato Grosso como uma das regiões mais importantes do país em termos de diversidade linguística. O estado abriga um número expressivo de línguas indígenas, superando muitos outros estados brasileiros e desempenhando um papel fundamental na preservação dessas formas de expressão cultural.

Embora existam similaridades nos modos de vida e cosmovisões compartilhadas entre os grupos, cada etnia mantém vigorosamente sua identidade cultural e linguística, reafirmando o papel central das línguas na manutenção das tradições, saberes e modos de ser. A pluralidade linguística não apenas evidencia a complexidade cultural dos povos indígenas, mas também destaca a necessidade de políticas públicas de valorização e fortalecimento dessas línguas, essenciais para garantir a continuidade histórica e cultural das comunidades.

Conforme dados atualizados do Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil é o lar de 305 etnias indígenas. Dentre essas, aproximadamente 4 estão localizadas no Estado de Mato Grosso, cuja população indígena total ultrapassa 42 mil indivíduos, distribuídos em diversas terras indígenas. Esses números refletem a representatividade dos povos indígenas em âmbito nacional e estadual, evidenciando sua relevância demográfica e cultural.

Estudos recentes indicam que os povos indígenas em Mato Grosso correspondem a cerca de 5,2% da população indígena total do Brasil. Em nível estadual, os dados mostram que a população indígena constitui aproximadamente 1,4% da população total de Mato Grosso, que atualmente ultrapassa os 3 milhões de habitantes. Esses índices sublinham a importância e a presença expressiva dos povos indígenas no contexto estadual.

De acordo com Santana (2018), o Estado de Mato Grosso reflete a situação plurilíngue, multiétnica e multicultural do Brasil. Os povos indígenas que habitam a região contribuem para a riqueza de culturas, costumes, tradições, valores, conhecimentos e organização social do

A diversidade linguística dos povos indígenas do Brasil reflete a complexidade e a riqueza cultural dessas comunidades. Para compreender essa diversidade, é essencial distinguir dois conceitos fundamentais: tronco linguístico e família linguística.

O tronco linguístico é a maior unidade classificatória das línguas indígenas, agrupando idiomas que compartilham uma origem comum, mas que se diversificaram ao longo do tempo. Dentro de cada tronco, as línguas são organizadas em famílias linguísticas, que agrupam idiomas mais próximos entre si, ou seja, com características estruturais e vocabulário semelhantes. Um exemplo claro dessa estrutura pode ser observado na diversidade linguística dos povos indígenas do estado de Mato Grosso.

O tronco Tupi, por exemplo, engloba diferentes famílias, como a Tupi-Guarani, à qual pertencem os idiomas dos povos Apiaká, Kamaiurá, Kayabi, Juruna, Tapirapé. Além disso, também há outras famílias dentro desse tronco, como a Mondé, à qual pertencem os Arara do Rio Branco, Cinta Larga, Paite/Suruí e Zoró.

Já o tronco Macro-Jê, um dos mais representativos no Brasil Central, inclui línguas organizadas dentro da família Jê, como as faladas pelos Xavante, Panará, Tapayuna, Kayapó e Suyá (Khîsêjê). Também dentro do Macro-Jê, encontramos as famílias Karajá, Rikbaktsa, Bororo e Chiquitano.

Outro tronco relevante é o Karib, ao qual pertencem línguas como as faladas pelos Bakairi, Ikpeng, Kalapalo, Kuikuro, Matipu e Nafukwá, enquanto o tronco Aruak inclui as línguas dos povos Enawenê-Nawe, Mehinako, Haliti-Paresi, Terena, Waura-Wauja e Yawalapiti. Além desses troncos e famílias, algumas línguas não apresentam parentesco claro com outras já documentadas, sendo classificadas como línguas isoladas. No Mato Grosso, esse é o caso das línguas faladas pelos Irantxe/Manoki, Mÿky e Trumai, além da família Nambikwara, considerada isolada, como já mencionado anteriormente.

A compreensão da estrutura tronco-família linguística é essencial para reconhecer a complexidade das línguas indígenas e sua relevância para a identidade e resistência cultural dos povos originários. O estado de Mato Grosso, com sua ampla diversidade de troncos e famílias linguísticas, representa um importante espaço de estudo e valorização dessas línguas, que desempenham um papel crucial na manutenção do patrimônio imaterial das comunidades indígenas.

No entanto, apesar dessa expressiva diversidade linguística, a situação atual das línguas indígenas de Mato Grosso é preocupante. Muitas dessas línguas encontram-se em estado crítico de vitalidade, com algumas já sendo consideradas extintas, pois não são mais utilizadas como meio de comunicação cotidiana pelos grupos originários. Em alguns casos, as línguas

sobrevivem apenas na memória dos últimos falantes ou “lebrantes”⁴, indivíduos de idade avançada que ainda preservam o conhecimento da língua, o que aponta para a necessidade urgente de ações voltadas à revitalização e preservação linguística.

É importante lembrar que, diante da importância dada pelos povos indígenas a terra, fica claro que as questões relativas às terras indígenas são um dos fatores determinantes para compreender a realidade sociocultural dos povos que nelas vivem, visto que para eles, suas manifestações culturais, tradições e relações familiares e sociais estão intrinsecamente ligadas a terra.

Embora indicadores como esses sugiram uma considerável diversidade linguística, a realidade é que a vitalidade da maioria dessas línguas está gravemente comprometida. Muitas das línguas indígenas de Mato Grosso estão em diferentes estágios de vulnerabilidade ou perigo de extinção, devido a fatores como a urbanização, a pressão econômica e a substituição linguística pelo português (Lewis, 2015). Muitas delas já podem ser consideradas extintas, pois não são mais utilizadas como meio de comunicação pelos grupos originais, um exemplo é o Yawalapiti (Aruák). Essas línguas sobrevivem apenas nas lembranças de seus últimos falantes, que são geralmente idosos. Santana (2015) chama atenção pelo fato de que uma das grandes preocupações da área das políticas linguísticas, na atualidade, é evitar, por um lado, que as línguas minoritárias desapareçam e, por outro, que as diferentes sociedades minoritárias disponham de programas de fortalecimento e condições mínimas para a manutenção de suas línguas étnicas.

Neste contexto, no Brasil, é perceptível a necessidade de uma política linguística nacional que promova o incentivo, a valorização e a preservação das línguas indígenas de forma abrangente. A legislação atual foca apenas na valorização dessas línguas no contexto da Educação Escolar Indígena, representando o mínimo que o Estado reconheceu até agora. Simultaneamente, a efetivação dessa valorização nas escolas das comunidades indígenas enfrenta desafios contínuos, devido aos conflitos com as imposições do sistema educacional nacional.

Por esse viés, o panorama atual das línguas indígenas no estado de Mato Grosso demonstra o reflexo da complexidade e dos desafios enfrentados pelos povos indígenas em todo o Brasil. Embora haja esforços significativos para preservar e revitalizar essas línguas, ainda existem muitos obstáculos que precisam ser superados, incluindo a perda de fluência entre as gerações mais jovens e a falta de recursos educacionais adequados. A preservação dessas

⁴ Cruz (2012)

línguas exige um compromisso contínuo de todos os setores da sociedade, incluindo o governo, as organizações não governamentais e as próprias comunidades indígenas. Apesar das adversidades, os esforços de revitalização linguística demonstram a resiliência e a determinação dos povos indígenas de Mato Grosso em manter viva sua herança linguística.

Assim, ao longo de mais de quinhentos anos de história brasileira, conflitos e processos de colonização resultaram na opressão e marginalização de inúmeros povos indígenas, cujas línguas e culturas foram frequentemente suprimidas. Ao desembarcar no Brasil, desde os idos de 1500, os portugueses iniciaram em nosso país uma forte ocupação colonialista que se pautou em subjugação cultural e econômica na busca de promover uma integração forçada dos povos que aqui viviam. “Os povos indígenas foram os primeiros a conhecerem a sanha de terra dos colonizadores que aqui chegaram” (Oliveira, 1994, p. 15).

Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008) destacam que aproximadamente 75% das línguas indígenas brasileiras foram extintas ao longo dos últimos 500 anos. Esse dado alarmante é corroborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que, em 2009, publicou o Atlas das Línguas do Mundo em Perigo de Desaparecimento. Esse documento revela que mais de um terço das cerca de 6.000 línguas faladas no mundo estão ameaçadas. De acordo com a UNESCO e com dados do governo brasileiro, a extinção de uma língua pode ocorrer de três formas principais:

- 1 - Extinção repentina: acontece quando todo o grupo que fala a língua é aniquilado de maneira rápida e completa.
2. Extinção radical: semelhante à extinção repentina, porém, deixa poucos sobreviventes que acabam abandonando o uso da língua por falta de contexto social para sustentá-la.
3. Extinção gradual: o tipo mais comum, caracterizado por um processo lento que pode levar gerações. Por sua natureza progressiva, ações de revitalização são possíveis e importantes, seja para recuperar o uso da língua ou registrá-la em formas escritas e fonéticas, evitando sua completa perda (UNESCO, 2009).

Moseley (2010) aponta que, considerando o número de falantes e a frágil transmissão intergeracional, todas as línguas ameríndias no Brasil estão sob risco de desaparecer. Isso reforça a necessidade de esforços urgentes para a preservação dos idiomas indígenas, uma vez

que a extinção de uma língua não apenas apaga formas de comunicação, mas também elimina saberes únicos e irrecuperáveis de um povo (UNESCO, 2009).

No contexto do estado de Mato Grosso, observa-se uma diversidade linguística ainda significativa. Atualmente, cerca de 43 povos indígenas estão presentes na região, falando 34 línguas ancestrais distintas. No entanto, esse cenário enfrenta desafios críticos, como observa Santana (2010), enquanto alguns grupos ainda preservam sua língua étnica como principal meio de comunicação, a maioria já adota o português como único idioma. Exemplos disso incluem os povos Arara, Umutina, Guató, Chiquitano e Apiaká, que se tornaram predominantemente monolíngues em português. Esse mapa é reflexo de fatores históricos e socioculturais, incluindo políticas de assimilação, deslocamento territorial e marginalização linguística. Conforme argumenta Pimentel da Silva (2009), a reversão desse processo exige estudos aprofundados, a implementação de políticas públicas voltadas para a valorização linguística e, sobretudo, o fortalecimento do respeito à diversidade cultural e linguística dos povos indígenas.

No campo teórico, a Sociolinguística emerge como uma ferramenta essencial para compreender e combater a extinção das línguas. Essa disciplina busca analisar a relação entre língua, cultura e sociedade, identificando os fatores que contribuem para a manutenção ou o abandono de idiomas em contextos multiculturais. Além disso, a abordagem sociolinguística enfatiza a necessidade de documentar as línguas indígenas, capacitar lideranças locais e implementar programas educacionais bilíngues, que garantam tanto a alfabetização em português quanto o fortalecimento das línguas maternas. Dessa forma, a preservação das línguas indígenas no estado de Mato Grosso deve ser entendida não apenas como uma questão linguística, mas também como um compromisso ético e político com a pluralidade cultural e os direitos dos povos originários. Isso inclui o apoio a iniciativas como a Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032), proclamada pela UNESCO, que busca ampliar os esforços globais de revitalização linguística.

Articulando aspectos linguísticos, políticos, históricos, sociais e culturais foi possível elaborar de maneira abrangente e crítica 4 eixos que permitem compreender a conjuntura atual das línguas indígenas, no Brasil. Sendo eles:

Eixo 1: Diversidade e classificação linguística das línguas indígenas em Mato Grosso e no Brasil.

- ✓ *Todos da minha comunidade são. Crianças, jovens, adultos e anciãos. Todos compreendem o português e falam também, tem pessoas na minha aldeia que são falantes de até três idiomas. (Acadêmico Kayabi)*

- ✓ *Na minha comunidade sempre comunicamos com idioma e língua materna, mas quando a gente quer comunicar com outros povos usamos de língua português. (Acadêmico Kalapalo)*
- ✓ *Na minha aldeia a utilização bilíngue é importante, a materna são usados duas. (Acadêmico Xavante)*

As respostas dos acadêmicos Kayabi, Kalapalo e Xavante nos permite uma análise potente a partir de perspectivas sociolinguísticas e culturais diferentes, posto que demonstram que o bilinguismo (e até multilinguismo) é uma condição concreta em muitas comunidades indígenas. Como citado pelo acadêmico Kayabi, os indivíduos falam até três idiomas, revelando o domínio funcional da língua materna, do português e, também, de outras línguas indígenas.

Eixo 2: Educação escolar bilingue e intercultural

- ✓ *A nossa comunidade integra o ensino do Enawenê-Nawê ao currículo escolar, complementando a educação formal em português. Essa iniciativa assegura que as crianças aprendam e preservem a língua nativa desde cedo. (Acadêmico Enawenê-nawê).*
- ✓ *Ações desenvolvidas a cada dois dias na semana, metodologia de aula somente na língua materna. (Acadêmico Bororo)*
- ✓ *Na escola, são desenvolvidas ações como aulas de língua materna, incentivo a leitura e escrita, projetos culturais e atividades de imersão linguística para manter e fortalecer a língua materna dos alunos. (Acadêmico Kalapalo)*

É possível compreender, a partir dessas respostas dos representantes de tais comunidades, que em suas realidades, longe de ser uma simples reprodução do modelo convencional escolar, a escola indígena evidencia sua reapropriação e fortalecimento linguístico e cultural, posto que ocorre por parte da comunidade a efetivação de práticas educativas alinhadas às suas realidades, reforçando, assim, sua soberania e autodeterminação linguística diante do histórico processo de apagamento cultural.

As falas revelam uma forte e clara consciência da escola como potente espaço de resistência e revitalização linguística, considerando um cenário de sobrevivência de muitas línguas indígenas, tais ações revelam o protagonismo das comunidades em elaborar estratégias de consolidação cultural e linguística, pois há uma evidente autonomia pedagógica dessas comunidades no direcionamento de seus processos educativos, respeitando suas línguas, valores e modos de mediar o conhecimento.

As práticas relatadas confluem aos princípios da educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilingue, sinalizada na legislação brasileira, a exemplo da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 78).

Eixo 3: Ameaças e processos de extinção das línguas indígenas

- ✓ *Temos muito pouco material produzido na língua materna, os que temos são: material de alfabetização produzido pelos professores indígenas durante seus processo de formação em magistério e ensino superior. Temos material didático produzido na língua, temos material produzido na língua por missionários, gramática Kayabi e outros textos elaborados na língua, tendo também material produzido por antropólogos e professores que fizeram pesquisa entre o povo Kayabi. (Acadêmico Kayabi)*
- ✓ *Na minha aldeia a criança é alfabetizada, primeiro em português, no segundo tempo a língua materna, mas só depois que professor passa para a língua materna. (Acadêmico Munduruku)*
- ✓ *Na nossa comunidade as crianças não são alfabetizadas na língua materna só em português com idade de seis anos. (Acadêmico Cinta Larga)*

Este eixo permitiu enxergar como aspectos históricos e políticos podem contribuir à ameaça e até mesmo extinção das línguas indígenas, a partir de processos sutis de colonização, políticas de assimilação e falta de transmissão intergeracional. Sinaliza ademais os diferentes tipos de extinção e os dados alarmantes mencionados ao longo do texto advindos da UNESCO referente ao desaparecimento linguístico.

Através das respostas do acadêmico Cinta Larga e Munduruku, nota-se os desafios e limitações na implementação da educação bilíngue indígena, tal como a relevância de práticas de mediação cultural para além do espaço escolar, em suas aldeias. Percebe-se que a ausência ou escassez de atividades escolares que promovam a valorização da língua materna é perceptível, tanto no processo de alfabetização quanto nas práticas culturais, de tal modo que revela um contraste alarmante com as diretrizes da educação escolar indígena diferenciada, que preveem a utilização da língua indígena como ferramenta de instrução, sobretudo nos primeiros anos de ensino.

Essas respostas denunciam um cenário de negligência institucional na valorização das línguas indígenas no seio escolar, onde ainda perpetua a lógica do monolinguismo em português, como também, a resistência de comunidades através da transmissão oral dos mais velhos fora do espaço escolar. Tal realidade exige políticas públicas mais efetivas, demandando investimentos na formação de educadores indígenas, produção de materiais didáticos específicos que contemplem suas realidades e, acima de tudo, práticas de respeito à autonomia pedagógica dessas comunidades.

Eixo 4: Identidade cultural, resistência e papel da sociolinguística

- ✓ *A nossas línguas como o sangue que corre nas minhas veias, a respiração que me mantém vivo, a força que me guia. É a chave para o meu mundo, a porta para a minha*

história, a ponte que me conecta com os meus ancestrais e com a natureza. Através das nossas línguas, eu compreendo o mundo ao meu redor. Reconheço as plantas medicinais, os animais da floresta, os espíritos que habitam os rios e as cachoeiras. Entendo os mitos e as lendas que explicam a origem do mundo e a nossa própria existência. É na língua que eu aprendo a viver em harmonia com a natureza, a respeitar os ciclos da vida, a cuidar da floresta e a celebrar a nossa cultura. É através dela que eu me comunico com minha família, com a minha comunidade, com os meus antepassados e com os espíritos que nos protegem. É por isso que a preservação da língua é tão importante para mim e para a minha comunidade. É a nossa missão, a nossa responsabilidade, a nossa luta. (Acadêmico Enawenê-nawê)

- ✓ *Pra mim a língua indígena é muito importante pois ela faz parte da nossa identidade, e através da língua materna que conseguimos nos comunicar uns com outro na minha aldeia. (Acadêmico Bororo)*
- ✓ *Para manter a língua indígena forte é necessário manter as práticas culturais sempre que possível realizando festas tradicionais, contando as histórias do povo e suas origens, como também sempre conversar com as crianças e jovens na língua do seu povo. Incentivar a comunidade sempre usar e falar a língua materna em todos os momentos da vida dentro do espaço da convivência na aldeia. (Acadêmico Kayabi)*
- ✓ *Na minha comunidade a língua está sendo usada fortemente na casa, e a língua materna (língua xavante). (Acadêmico Xavante)*

Em suma, os acadêmicos indígenas das etnias Enawenê-nawê, Bororo, Kayabi e Xavante revelam a centralidade da língua materna como elemento estruturante da identidade, da memória coletiva e da resistência cultural de seus povos. Ainda que cada etnia tenha uma língua distinta, todas compartilham a concepção de que a língua é mais do que um simples instrumento de comunicação, ela é o elo vital entre o indivíduo, sua ancestralidade e o território que habita. Nas palavras do acadêmico Enawenê-nawê, a língua é “como o sangue que corre nas veias”, expressão que sintetiza a dimensão espiritual e vital da linguagem originária. Já os relatos dos acadêmicos Bororo, Kayabi e Xavante reafirmam que a manutenção da língua está diretamente ligada às práticas cotidianas e cerimoniais da comunidade, à convivência familiar e à transmissão intergeracional. Fica evidente que a língua materna é entendida como a base da existência indígena: ela sustenta o pensamento, a cultura, os ritos e os modos de vida, sendo a principal marca de pertencimento étnico e afirmação identitária diante dos desafios da aculturação e da perda linguística.

Portanto, preservar, falar e ensinar a língua é, para esses sujeitos, um ato contínuo de resistência e de reafirmação do ser indígena no mundo. Sua visão está profundamente atrelada com exposto na Constituição Federal de 1988, que reconhece aos povos indígenas seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, tal como a preservação da sua organização social, costumes, crenças, tradições e línguas, explícito no art 231.

Não obstante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), assegura a educação uma educação bilíngue e intercultural à essas comunidades, considerando a língua materna como forma de respeito as suas tradições e preservação, o que reforça a relevância de existir iniciativas que promovam o ensino das línguas indígenas dentro dos espaços escolares existentes nesses territórios.

Assim, a fala do acadêmico Enawenê Nawê expressa a importância simbólica e prática da língua em sua comunidade, ao passo que esta é respaldada por dispositivos legais que protegem e reconhecem seus direitos culturais e linguísticos. Com efeito, não é apenas um desejo coletivo, todavia é uma missão garantida por lei, se materializando como parcela fundamental da resistência e da continuidade das culturas indígenas, no território brasileiro.

2.3 Situação sociolinguística das comunidades indígenas em Mato Grosso

O estado de Mato Grosso apresenta uma das maiores diversidades sociolinguísticas do Brasil, abrigando dezenas de povos indígenas, distribuídos por mais de 70 terras indígenas demarcadas.

O mapa interativo mais abaixo, que foi elaborado a partir de dados da FUNAI, SEDUC e estudos linguísticos, permite visualizar não apenas a localização territorial desses povos, mas também, identificar a distribuição das línguas faladas, como *A'uwe Uptabi* (Xavante), *Kawaiwete* (Kayabi), línguas Nambikwara, *Boe-Bororo*, *Iny-Karajá*, *Rikbaktsa*, *Haliti-Paresi*, entre outras. Observa-se que muitas terras indígenas concentram mais de uma etnia ou diversidade dialetal interna, especialmente, nas áreas do Território Indígena do Xingu-TIX e nas regiões do noroeste e sudoeste do Estado.

Essas línguas, com diferentes graus de vitalidade, encontram-se hoje diante de desafios estruturais, como a ausência de políticas públicas efetivas de valorização linguística, falta de materiais didáticos bilíngues e ausência de professores indígenas formados em suas respectivas línguas. Contudo, as ações realizadas na Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), têm se consolidado como importantes espaços de resistência e empoderamento sociolinguístico. O diagnóstico sociolinguístico realizado nesta pesquisa revela que a maioria das comunidades busca manter a língua materna como meio de comunicação interna e como marcador identitário, ainda que enfrentem pressões crescentes de deslocamento linguístico devido ao contato desigual com o português e à presença de meios de comunicação majoritariamente monolíngues.

Dessa forma, a análise da situação sociolinguística das comunidades indígenas em Mato Grosso evidencia não apenas a riqueza e a pluralidade linguística existente, mas também, a urgência de políticas linguísticas comprometidas com os direitos linguísticos dos povos originários, com a promoção de contextos favoráveis à transmissão intergeracional das línguas e com o reconhecimento do multilinguismo como patrimônio cultural.

A seguir, são apresentadas duas realidades sociolinguísticas contrastantes, ilustradas por registros fotográficos de comunidades situadas em diferentes contextos de vitalidade linguística:

Fotografia 1 - Aldeia Mayrowi – povo Apiaká



Fonte: Elinaldo Apiaká, 2023

Com cerca de 170 habitantes, a aldeia Mayrowi representa um caso de perda linguística quase completa. O português é a única língua falada atualmente na comunidade, e não há mais falantes da língua Apiaká. O único registro existente é uma cartilha produzida por antropólogos, elaborada com a colaboração dos últimos falantes. Esse caso exemplifica um processo de deslocamento linguístico avançado, no qual a língua originária foi substituída integralmente pelo idioma nacional.

Abaixo a situação sociolinguística da comunidade:

- O português é a língua falada na comunidade;
- Não há mais falantes da língua Apiaká;
- O único material na língua é uma cartilha produzida por antropólogos, juntamente com os últimos falantes da língua.

Fotografia 2 - Aldeia *Omejkrãngnoti* – *Mekragotire* – povo *Mebengokrê*



Fonte: Takaktum Mekragnotire, 2023

Situada em contexto distinto, a aldeia *Omejkrãngnoti* possui aproximadamente 40 moradores e apresenta uma forte vitalidade linguística. A língua *Mêbêngôkre* é amplamente utilizada no cotidiano: crianças e idosos falam exclusivamente na língua materna, enquanto jovens e adultos são bilíngues. Trata-se de um exemplo de comunidade que mantém viva sua língua originária, inclusive garantindo a transmissão intergeracional do idioma.

Esses dois exemplos ilustram a complexidade da situação sociolinguística em Mato Grosso, onde convivem experiências de resistência e retomada linguística com outras marcadas por perdas significativas. Tais realidades evidenciam a urgência de políticas linguísticas mais efetivas, voltadas não apenas à preservação, mas à revitalização e valorização das línguas indígenas em seus múltiplos contextos de uso.

Situação sociolinguística da comunidade:

- A língua materna é a mais falada na comunidade *Mêbêngôkre*;
- As crianças falam somente na língua materna;
- Anciãos e anciãs só falam na língua materna;
- Jovens, adultos e adolescentes são bilíngues.

A diversidade linguística no estado de Mato Grosso reflete a pluralidade étnica e histórica dos povos originários que habitam esse território. Contudo, essa diversidade encontra-se em diferentes estágios de vitalidade, variando entre comunidades onde a língua materna é vigorosamente falada até aquelas em que a língua originária foi substituída pelo português, restando poucos ou nenhum falante fluente.

O mapa interativo apresenta a localização dos povos e etnias indígenas em Mato Grosso, suas respectivas terras, as línguas faladas e indica se os grupos são isolados ou contatados. Ao

selecionar uma área, é possível visualizar informações detalhadas sobre a situação sociolinguística de cada comunidade.

Além disso, o mapa oferece uma visão geográfica das terras indígenas no estado, possibilitando uma análise correlacional entre território e presença linguística. A disposição espacial das comunidades evidencia a centralidade do território como espaço de resistência e de reprodução sociocultural e linguística. Para acessar o mapa, escaneie o QR Code disponível e faça o download do material. Somente após o download será possível utilizar a versão interativa.⁵

Mapa Interativo 3 – Localização das Terras Indígenas do Mato Grosso



<https://mega.nz/file/0R8RTDDZ#zSL0qKmtc-68B0o0UqNJwRJ2r0319ZYWsP0hoqAMJwQ>

O mapa interativo apresenta um diagnóstico sociolinguístico das comunidades pesquisadas. De forma prática, ao abrir o mapa é possível posicionar o cursor sobre cada etnia para visualizar informações como a língua falada, o número de moradores e o território correspondente. De tal modo, os dados tornam-se mais acessíveis, com o objetivo de contribuir para a valorização, a preservação e a difusão do conhecimento sobre a diversidade linguística e cultural dessas comunidades

Assim, o mapa sociolinguístico de Mato Grosso evidencia tanto a resistência dos povos indígenas na manutenção de suas línguas quanto os riscos de perda linguística, configurando um campo de tensões que demanda política pública consistente de valorização, documentação e revitalização das línguas indígenas.

A realidade sociolinguística das comunidades indígenas em Mato Grosso reflete um mapa de ampla diversidade linguística, mas também de desigualdade e ameaça à vitalidade de

⁵ O arquivo foi realizado no *Pillowd* e encontra-se hospedado na plataforma Mega (<https://mega.nz/fm/NctERBYT>), que disponibiliza armazenamento em nuvem. O acesso ao mapa interativo pode ser feito tanto por meio de QR Code quanto pelo link: <https://mega.nz/file/0R8RTDDZ#zSL0qKmtc-68B0o0UqNJwRJ2r0319ZYWsP0hoqAMJwQ>

muitas línguas originárias. Os dados etnográficos levantados e o mapeamento interativo evidenciam que o Estado abriga uma multiplicidade de povos, falantes de línguas pertencentes aos troncos Tupi, Macro-jê, famílias linguísticas Aruák, Karib e Nambikwara, além de línguas isoladas e de grupos em situação de isolamento voluntário. Essa pluralidade linguística, embora seja uma das maiores riquezas culturais de Mato Grosso, enfrenta atualmente riscos graves de extinção e deslocamento.

Casos como o da aldeia Mayrowi (Apiaká) demonstram um estágio crítico de perda linguística, com a substituição completa da língua indígena pelo português. Hoje a comunidade conta apenas com registros escritos em cartilhas como vestígios da língua ancestral. Tal situação configura-se como um caso emblemático de violação do direito linguístico à continuidade do uso de sua língua materna e da memória coletiva da comunidade.

Por outro lado, a aldeia *Omejkrãngnoti (Mëbêngôkre)* do povo Kayapó representa um cenário de resistência e manutenção linguística. A língua *Mëbêngôkre* é amplamente falada entre crianças, adultos e anciãos, que mantêm uma prática ativa e intergeracional do idioma. O bilinguismo funcional dos jovens e adultos, que utilizam tanto o português quanto a língua indígena, revela uma dinâmica equilibrada de coexistência linguística e reafirma a força simbólica e identitária da língua originária em contextos comunitários.

O mapa interativo das terras indígenas do Mato Grosso mostra essa diversidade e, ao mesmo tempo, denuncia as assimetrias nas condições de transmissão linguística. Nele é possível identificar quais povos mantêm sua língua como idioma vivo e quais já sofreram deslocamento linguístico. Além disso, o mapa fornece informações sobre o status de reconhecimento das terras, o que influencia diretamente as condições para a prática cultural e linguística dos povos indígenas.

Neste contexto, é fundamental destacar o papel dos direitos linguísticos reconhecidos internacionalmente, como os expressos na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) e na Convenção nº 169 da OIT (1989), que asseguram aos povos indígenas o direito à educação bilíngue e à alfabetização na língua materna. Tais direitos são reforçados pelas diretrizes da Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022–2032), proclamada pela ONU e coordenada pela UNESCO. A IDIL propõe como um de seus eixos prioritários a promoção da alfabetização e do multilinguismo com base na língua materna, como forma de garantir não apenas o acesso à educação, mas também a preservação do conhecimento tradicional, da memória coletiva e das cosmovisões indígenas.

Portanto, uma análise sociolinguística que se pretenda crítica deve reconhecer que a língua é um direito fundamental e um instrumento de soberania cultural. A alfabetização em

língua materna é mais do que uma metodologia: é um gesto político de reconhecimento, reparação e fortalecimento dos povos indígenas. Assim, as experiências e as respostas dos professores e acadêmicos indígenas entrevistados revelam não apenas os desafios enfrentados, mas também estratégias de resistência linguística que demandam apoio institucional, financiamento público e legitimação política.

Conclui-se que promover políticas linguísticas efetivas exige alinhar-se aos compromissos da IDIL e garantir que os territórios indígenas sejam também espaços de direito linguístico pleno, onde se possa viver, ensinar, aprender e sonhar em língua originária.

Encerrar nossas observações da situação sociolinguística das comunidades indígenas em Mato Grosso implica reconhecer que o cenário de diversidade coexistente com ameaça de desaparecimento de línguas exige um posicionamento ético, político e institucional. Os dados apresentados neste capítulo mostram que as línguas indígenas não são apenas instrumentos de comunicação: são formas de existência, de memória, de pertencimento e de resistência frente à colonialidade ainda presente nas práticas sociais, educativas e linguísticas.

As experiências de manutenção, revitalização e retomada linguística discutidas aqui revelam não apenas desafios, mas também potências. Elas demandam o compromisso do Estado, das instituições acadêmicas e da sociedade com políticas públicas eficazes que reconheçam o direito de existir em língua originária e assegurem sua transmissão intergeracional.

Como afirma a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), “A diversidade linguística é um patrimônio da humanidade e um direito fundamental dos povos.” Essa afirmação deve orientar não apenas ações pontuais, mas a construção contínua de políticas linguísticas enraizadas na justiça histórica e na dignidade dos povos indígenas.

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA LÍNGUAS INDÍGENAS DO ESTADO DE MATO GROSSO

“A nossa existência é a nossa resistência.”
(Ailton Krenak, 2019, *Ideias para adiar o fim do mundo*)

A formulação e a implementação de políticas linguísticas voltadas às línguas indígenas têm se constituído como uma frente estratégica na garantia de direitos culturais, educacionais e linguísticos dos povos originários no Brasil. No estado de Mato Grosso, essa discussão ganha relevância, à medida que o território abriga uma das maiores diversidades linguísticas do país, com dezenas de línguas pertencentes a diferentes troncos e famílias linguísticas.

O presente capítulo tem por objetivo examinar como as línguas indígenas são tratadas nas políticas públicas mato-grossenses, especialmente, na esfera educacional, observando em que medida os documentos normativos reconhecem, promovem ou limitam a presença e o uso dessas línguas nos espaços escolares. Com base nos princípios da análise crítica, busca-se compreender como os sentidos produzidos nesses documentos constroem determinadas visões de língua, cultura e sujeito indígena.

Serão analisadas, primeiramente, as diretrizes e legislações que regem a educação escolar indígena no estado (item 3.1). Em seguida, será abordado o papel da formação docente indígena como um eixo estruturante dessas políticas linguísticas (item 3.2). Por fim, o capítulo apresentará um recorte das práticas escolares que envolvem o uso das línguas indígenas no cotidiano das escolas, problematizando os efeitos de sentido dessas práticas na constituição de uma política de reconhecimento e valorização linguística (item 3.3).

3.1. Línguas indígenas em Mato Grosso: o que dizem os documentos oficiais na atuação do Estado na implementação das políticas linguísticas

Mato Grosso é um dos estados brasileiros com maior diversidade linguística indígena. Segundo dados do IBGE (Censo 2010) e do INEP (Censo Escolar da Educação Básica), diversas línguas indígenas são faladas no estado, em diferentes situações de uso, por povos como os Xavante, Bakairi, Nambikwara (Kithãuhlu, Mamaindê, Negarotê, Alantesu, por exemplo), Paresi, Kayabi, Enawenê Nawê, entre outros. Essa realidade impõe ao poder público o desafio de desenvolver políticas linguísticas que assegurem a manutenção, valorização e uso efetivo dessas línguas nos diferentes espaços sociais, especialmente na escola.

De acordo com o Censo 2022, o Brasil possui uma população indígena de 1.693.535 pessoas, representando 0,83% da população total do país. Esse número indica um aumento significativo em relação ao Censo de 2010, que registrou 896.917 indígenas, evidenciando um

crescimento de 88,82% em 12 anos. A maioria da população indígena (51,2%) está concentrada na Amazônia Legal, região que inclui os estados do Norte, Mato Grosso e parte do Maranhão.

Embora os dados específicos sobre a diversidade linguística indígena no Censo 2022 ainda não tenham sido divulgados, o Censo de 2010 identificou a existência de 274 línguas indígenas faladas por 305 etnias no Brasil.

Em Mato Grosso, os dados do Censo 2022 indicam que os indígenas representam 1,55% da população total. No Estado, o município de Campinápolis destaca-se por ter a maior proporção de população indígena.

A diversidade linguística indígena no Brasil é vasta e complexa, e a preservação dessas línguas é fundamental para a manutenção das culturas e identidades dos povos indígenas. A inclusão das línguas indígenas nas políticas públicas, especialmente, na educação, é essencial para garantir o reconhecimento e a valorização dessas culturas.

No plano jurídico-normativo, a Constituição Federal de 1988 representa um marco ao garantir, no artigo 231, os direitos linguísticos dos povos indígenas, reconhecendo-lhes organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. A LDB (Lei nº 9.394/1996) avança nesse sentido ao prever, no artigo 78, a obrigatoriedade do ensino bilíngue e intercultural nas escolas indígenas. Mais recentemente, a Lei nº 11.645/2008 reforça a necessidade de se incluir nos currículos escolares a história e cultura dos povos originários.

No entanto, esses dispositivos legais nacionais dialogam com princípios e diretrizes mais amplos, de ordem internacional. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo 27, assegura a toda pessoa o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade. A partir desse marco, o reconhecimento do direito à língua, especialmente, das línguas minorizadas, tem sido ampliado por documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Barcelona, 1996), que explicita que o direito de uma comunidade linguística à preservação, transmissão e desenvolvimento de sua língua é condição de justiça cultural e política.

Mais recentemente, a Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022–2032), instituída pela ONU e coordenada pela UNESCO, estabeleceu um Plano de Ação Global que reconhece as línguas indígenas como essenciais para os direitos humanos, a biodiversidade, a governança local, a paz e a sustentabilidade. Esse plano insta os estados a adotarem medidas concretas, colaborativas e intersetoriais para revitalizar e promover essas línguas, especialmente, por meio da Educação Escolar Indígena e da formação de professores pertencentes às comunidades indígenas.

No âmbito estadual, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (2016–2026) prevê a valorização da diversidade linguística nas escolas indígenas, mas ainda apresenta lacunas na construção de políticas específicas para a promoção ativa das línguas indígenas. A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), por meio da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena (CEEI), tem desenvolvido ações de apoio às escolas, porém, estas não se constituem como uma política linguística robusta e contínua. Os documentos curriculares e os projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas, por vezes, mencionam o uso da língua materna nos anos iniciais, mas prevalece a lógica da transição para o português como língua principal de escolarização.

É possível observar, portanto, uma contradição entre os compromissos assumidos nos marcos legais e discursivos internacionais e nacionais, e a realidade prática da implementação das políticas linguísticas no Estado. A língua indígena é muitas vezes concebida de forma funcionalista, como instrumento de transição, e não como componente central de uma episteme própria, de um modo de produzir conhecimento, memória e existência.

Assim, para além do reconhecimento normativo, é necessário pensar políticas linguísticas que estejam enraizadas nas comunidades, que valorizem o protagonismo dos povos indígenas na construção de suas próprias estratégias linguístico-educacionais e que considerem a língua como prática viva e constitutiva de mundo, conforme preconizado pela IDIL (2022–2032). A partir dessa perspectiva, a promoção das línguas indígenas não é apenas uma política educacional, mas um compromisso ético com a diversidade e a justiça linguística.

3.1.1 A diversidade linguística indígena e o reconhecimento constitucional

A diversidade linguística presente no Brasil é um dos traços mais marcantes da sua constituição sociocultural, e no estado de Mato Grosso esse panorama ganha contornos ainda mais significativos. De acordo com dados da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado abriga uma das maiores concentrações de povos indígenas e línguas originárias do país. São mais de quarenta povos distribuídos em diferentes regiões, falando cerca de diversas línguas, em diferentes estágios de uso. Essa pluralidade linguística é reconhecida pela Constituição Federal de 1988, especialmente, no artigo 210 e 231, como já mencionados anteriormente neste trabalho.

Nesse sentido, o reconhecimento constitucional das línguas indígenas, como parte dos direitos coletivos dos povos originários representa um ponto de partida fundamental para a construção de políticas linguísticas no Brasil. Ele transforma a língua de um grupo específico

em uma questão de direito à palavra, à memória, à diferença e à continuidade histórica. No estado de Mato Grosso, esse reconhecimento precisa dialogar com as realidades locais e se desdobrar em iniciativas concretas de ensino bilíngue, formação de professores, produção de materiais didáticos específicos e revitalização de línguas em risco, compondo um cenário que se alinha às diretrizes internacionais de proteção à diversidade linguística.

Além do marco constitucional brasileiro, documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) e, mais recentemente, o Plano de Ação Global da Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022–2032) da UNESCO, reforçam o entendimento de que o direito à língua é um direito humano fundamental. Isso implica que a manutenção e o uso das línguas indígenas devem ser garantidos não apenas como estratégia de inclusão educacional, mas como condição para o pleno exercício da cidadania e da dignidade dos povos indígenas.

3.1.2 Marcos legais e normativos: Decreto nº 6.861/2009, Lei nº 8.125/2004, Resolução 049/2016-CEE/MT

A construção das políticas linguísticas voltadas às línguas indígenas no Brasil, em particular no Estado de Mato Grosso, apoia-se em uma rede de marcos legais e normativos que têm buscado, ainda que de forma desigual e por vezes fragmentada, garantir os direitos linguísticos dos povos originários. Tais Marcos incluem leis federais, decretos, resoluções de conselhos estaduais e municipais de educação, bem como, tratados internacionais ratificados pelo Brasil.

No plano federal, destaca-se o Decreto nº 6.861/2009, que institui o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind). Esse decreto reconhece a especificidade da formação docente indígena, a necessidade de uma formação bilíngue e intercultural, e a valorização das línguas e culturas dos povos indígenas como fundamentos do ensino nas escolas localizadas em terras indígenas.

No contexto de Mato Grosso, a Lei Estadual nº 8.125/2004 institui a Política Estadual de Educação Escolar Indígena, reafirmando os princípios da interculturalidade, da valorização das línguas indígenas e da autonomia pedagógica das comunidades na definição dos seus projetos educacionais. Essa política é reforçada pela Resolução nº 049/2016-CEE/MT, que regulamenta diretrizes específicas para a educação escolar indígena no Estado, incluindo orientações sobre o uso das línguas maternas no processo de ensino-aprendizagem, a produção de material didático bilíngue e a formação de professores indígenas.

Esses dispositivos legais expressam o reconhecimento da diversidade linguística como valor político, pedagógico e cultural. A menção explícita às línguas indígenas como instrumentos legítimos de escolarização e mediação de saberes marca uma ruptura com a lógica histórica de silenciamento e substituição linguística imposta pelo sistema educacional brasileiro. Passa-se, assim, de uma política de assimilação para uma política que busca afirmar e revitalizar os modos próprios de dizer e ensinar dos povos indígenas.

No plano internacional, o Plano de Ação Global da Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022–2032) da UNESCO reitera a urgência de medidas que vão além do reconhecimento formal. O plano orienta os Estados a criar condições para a revitalização, documentação, ensino e uso das línguas indígenas em todos os domínios da vida pública e privada, enfatizando o papel das políticas públicas, dos sistemas educacionais e dos meios de comunicação.

No Brasil, a Constituição de 1988 já reconhecia esse direito, mas os documentos complementares e programas específicos, como o Prolind e os Planos Decenais de Educação têm contribuído para operacionalizar ações em nível estadual e local. No caso de Mato Grosso, o papel das Secretarias Estadual e Municipais de Educação é fundamental para garantir o financiamento, a formação continuada de professores indígenas, a produção de material didático bilíngue e o apoio técnico-pedagógico às escolas indígenas.

A análise desses marcos evidencia que a política linguística voltada às línguas indígenas é inseparável de um projeto mais amplo de justiça linguística e de reparação histórica. No entanto, entre o reconhecimento legal e a efetivação prática, persistem desafios relacionados à execução orçamentária, à burocratização dos processos e à escuta efetiva das comunidades indígenas em todas as etapas de elaboração e implementação das políticas.

3.1.3 Interculturalidade, bilinguismo e currículo diferenciado nos textos legais

Os documentos normativos que orientam a Educação Escolar Indígena no Brasil e, especificamente, no estado de Mato Grosso, inscrevem com maior ou menor ênfase três princípios estruturantes das políticas linguísticas para povos indígenas: a interculturalidade, o bilinguismo e o currículo diferenciado. Tais princípios emergem do reconhecimento da diversidade sociolinguística e epistêmica dos povos originários, e se articulam a uma concepção de educação que rompe com os modelos homogêneos e universalizantes da escola ocidental.

A Educação Escolar Indígena no Brasil é pautada, sobretudo, por princípios de interculturalidade e bilinguismo, como previsto em diversos documentos legais e normativos.

Retomamos aqui a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, §2º, que assegura aos povos indígenas o direito à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem na educação básica (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a educação intercultural configura-se como prática educativa que valoriza o diálogo entre culturas, reconhecendo e respeitando as especificidades linguísticas e culturais dos diferentes povos.

Como mencionado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça essa perspectiva ao estabelecer, no artigo 78, que o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, mas garantindo às comunidades indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1996). A interculturalidade, conforme Candau (2000), é entendida não como simples coexistência entre culturas, mas como construção de espaços de negociação, respeito e transformação mútua.

No que tange ao bilinguismo, a Resolução CNE/CEB nº 3/1999 do Conselho Nacional de Educação define diretrizes para a Educação Escolar Indígena, enfatizando que a alfabetização e o ensino inicial devem ocorrer prioritariamente na língua materna, com o português sendo introduzido como segunda língua, em processo articulado e respeitoso (BRASIL, 1999). Essa concepção é ratificada no documento “Referenciais para a Formação de Professores Indígenas” (Brasil, 2006), que aponta a importância do bilinguismo como estratégia de fortalecimento das línguas indígenas e de acesso ampliado aos direitos de cidadania.

Ainda no âmbito internacional, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989) e as Diretrizes sobre Educação Intercultural da UNESCO (2006) reforçam a necessidade de políticas educacionais que promovam a manutenção das línguas originárias e a educação bilíngue como direitos fundamentais dos povos indígenas.

Assim, os textos legais brasileiros e internacionais convergem na defesa da interculturalidade crítica e do bilinguismo como fundamentos de uma Educação Escolar Indígena que respeite as singularidades culturais, contribua para o fortalecimento das identidades e promova a autonomia dos povos indígenas frente à sociedade envolvente.

A interculturalidade, conforme enunciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 03/1999) e também reafirmada em normas estaduais, como a Resolução nº 049/2016-CEE/MT, não deve ser compreendida como mera adição de conteúdos culturais aos currículos convencionais. Trata-se de um projeto político-pedagógico que propõe relações horizontais entre saberes indígenas e não indígenas, construindo espaços de trocas críticas e respeitosas. A escola intercultural, nesse sentido, é aquela que forma sujeitos capazes de transitar entre diferentes mundos socioculturais sem perder o vínculo com sua identidade e sua língua originária.

O bilinguismo, por sua vez, aparece nos marcos legais como um direito linguístico e pedagógico fundamental. Nos termos do Decreto nº 6.861/2009, a formação de professores indígenas deve contemplar a competência nas línguas maternas e no português como segunda língua, reconhecendo as especificidades do ensino bilíngue em contextos multilíngues. No Mato Grosso, essa diretriz também está presente na legislação estadual, que prevê que a escolarização inicial ocorra, prioritariamente, na língua indígena, com a introdução progressiva da língua portuguesa, respeitando os ritmos de aprendizagem definidos pelas comunidades.

Já o currículo diferenciado se inscreve como uma ferramenta de resistência e reexistência dos povos indígenas. Os textos normativos, como a Lei nº 8.125/2004, destacam que os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser construídos coletivamente pelas comunidades, com base em suas necessidades, valores e cosmovisões. Esse currículo não se reduz a uma simples adaptação dos conteúdos hegemônicos, mas deve partir das práticas socioculturais indígenas, dos seus calendários, territórios e modos de vida. Trata-se, portanto, de um currículo que rompe com a lógica vertical de imposição de saberes e que reconhece os povos indígenas como sujeitos produtores de conhecimento.

Assim, tais documentos legais não apenas mencionam esses conceitos como fundamentos da Educação Escolar Indígena, mas os colocam como condições para uma política linguística eficaz que vise a manutenção, fortalecimento e revitalização das línguas indígenas. No entanto, sua implementação no cotidiano escolar ainda enfrenta entraves estruturais, como a carência de professores indígenas formados, a dificuldade na produção de material didático bilíngue, e a escassez de ações integradas entre os entes federativos.

Reconhecer a interculturalidade, o bilinguismo e o currículo diferenciado como dimensões centrais das políticas linguísticas voltadas às populações indígenas implica, portanto, não apenas criar normativas, mas garantir sua efetivação com base em escuta, autonomia e protagonismo dos próprios povos indígenas, em consonância com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022–2032).

3.1.4 Políticas públicas de revitalização linguística e atuação das secretarias de educação

As políticas públicas de revitalização linguística no Brasil, especialmente, no Estado de Mato Grosso, integram uma agenda estratégica para a valorização, preservação e revitalização das línguas indígenas ameaçadas de desaparecimento. A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer os direitos culturais e linguísticos dos povos indígenas (BRASIL, 1988), abriu

espaço para a formulação de políticas linguísticas que superam a lógica assimilacionista e se voltam à manutenção e à revitalização da diversidade linguística como um bem coletivo e patrimônio imaterial da nação.

No cenário mato-grossense, essa diretriz é acolhida em documentos como a Lei Estadual nº 8.125/2004, que dispõe sobre a educação escolar indígena e reafirma o direito dos povos originários à educação bilíngue e intercultural (MATO GROSSO, 2004). Além disso, a Resolução nº 049/2016-CEE/MT estabelece diretrizes operacionais que preveem a valorização das línguas maternas e o incentivo à produção de materiais pedagógicos específicos, além da formação de professores indígenas em contextos multilíngues (MATO GROSSO, 2016).

Tais iniciativas estão alinhadas aos compromissos assumidos pelo Brasil no Plano de Ação Global da Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022–2032), coordenado pela UNESCO (UNESCO, 2021), que visa promover ações articuladas entre governos, universidades, comunidades e sociedade civil em prol da diversidade linguística.

Nesse contexto, destaca-se o papel das secretarias de educação, tanto em nível estadual quanto municipal, na execução das políticas de revitalização linguística. A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) tem atuado na criação de programas de formação docente indígena, apoio técnico às escolas indígenas e, em alguns casos, no financiamento de iniciativas comunitárias voltadas à documentação linguística (Mato Grosso, 2018). Apesar disso, a execução dessas ações ainda se mostra desigual entre os municípios, sendo muitas vezes limitada por questões orçamentárias, falta de continuidade política, ausência de articulação intersetorial e escassez de recursos humanos capacitados.

As secretarias municipais de educação, por sua vez, enfrentam o desafio de implementar políticas linguísticas em contextos locais onde a infraestrutura escolar é precária e o reconhecimento das especificidades indígenas nem sempre é efetivo. Ainda que a legislação garanta a autonomia das comunidades na definição dos seus projetos político-pedagógicos (Brasil, 1996), na prática, muitas escolas indígenas carecem de apoio técnico-pedagógico e financiamento contínuo para desenvolver ações de fortalecimento das línguas originárias.

Entre os principais instrumentos de apoio à revitalização linguística, figuram a produção de materiais didáticos bilíngues, projetos de documentação das línguas, oficinas pedagógicas, registros lexicais e gramaticais, e ações culturais voltadas à transmissão intergeracional (UNESCO, 2021). Essas políticas, para se efetivarem, exigem que os entes governamentais atuem em parceria com universidades, associações indígenas e centros de pesquisa especializados na diversidade linguística regional, como é o caso de alguns projetos, como

veremos abaixo, realizados em colaboração com a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Assim, ainda que haja avanços normativos, a revitalização linguística nas comunidades indígenas de Mato Grosso permanece como um campo de disputas políticas, epistemológicas e orçamentárias, cuja efetividade depende da vontade política dos gestores públicos, da mobilização das comunidades indígenas e da consolidação de redes colaborativas de pesquisa e formação. A implantação de políticas linguísticas realmente comprometidas com a diversidade requer, portanto, uma perspectiva decolonial que reconheça as línguas indígenas não apenas como meios de comunicação, mas como expressões centrais de identidades, histórias e cosmovisões singulares.

3.1.4.1 Ações de Política Linguística da FAINDI e a Produção Intercultural do Saber

A Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT (FAINDI), desde sua criação, tem desenvolvido projetos que articulam a formação acadêmica indígena com práticas de valorização, documentação e fortalecimento das línguas originárias em contextos educacionais e comunitários. Entre as ações mais emblemáticas, destacam-se:

- Tradução/Versão Documental em Xavante: Declaração Universal dos Direitos Humanos (2021): coordenado pelo professor Wellington Pedrosa Quintino e realizado em colaboração com os acadêmicos Xavante Tiago Tserewatawe Tsitedzé e Vinícius Sidiwê Supretapra Xavante. Este projeto consistiu na tradução do documento da Unesco para a língua Xavante, com base em uma metodologia pautada na dialogicidade freiriana, na escuta aos anciãos e na construção intercultural de sentidos. Além de ser um marco simbólico de inclusão linguística, essa iniciativa constitui uma prática de resistência epistêmica e afirmação identitária, inserida em uma proposta de política de línguas que se organiza em três eixos principais: consciência fonológica, tradução de textos oficiais e cooficialização das línguas indígenas.
- Oficinas Pedagógicas de Formação de Linguistas Nativos Nambikwara do Vale e do Cerrado (2022–2024): este projeto de extensão, coordenado por Mônica Cidele da Cruz com participação de Wellington Pedrosa Quintino, teve como objetivo formar linguistas indígenas Nambikwara e promover o estudo fonético-fonológico e gramatical das línguas dos grupos envolvidos (Kithãuhlu, Hahaintesu, Wasusu, Alantesu, Mamaindê e Negarotê). O projeto foi desenvolvido em articulação com a FUNAI e a Secretaria

Municipal de Educação de Comodoro (SEMEC), e resultou em oficinas comunitárias e na produção de materiais didáticos em línguas maternas.

- **Cartonera Indígena (2021–2022):** projeto desenvolvido com os povos Paresi, Manoki, Mÿky e Rikbaktsa, que priorizou o protagonismo indígena na coleta de narrativas **orais**, diagramação e produção de livros cartoneras voltados para circulação nas aldeias e escolas indígenas. Tal iniciativa se insere na valorização dos repertórios linguísticos e culturais tradicionais, permitindo a materialização gráfica das línguas indígenas em formas acessíveis e contextualizadas.

Essas ações afirmam o papel da universidade pública, especialmente da FAINDI, como agente de transformação social e linguística, promovendo o acesso, o registro e a circulação dos saberes indígenas, a partir de uma epistemologia que valoriza a língua como direito, como prática de resistência e como instrumento de produção de sentidos no espaço intercultural.

Tais projetos contribuem para descolonizar práticas acadêmicas, pois se baseiam em metodologias colaborativas, dialógicas e territorializadas, nas quais os povos indígenas são não apenas objetos de pesquisa, mas protagonistas de seus próprios processos formativos e epistêmicos.

3.1.5 Financiamento e formação docente indígena como estratégia de política linguística

A formação de professores indígenas, bem como, o financiamento de políticas específicas para a Educação Escolar Indígena, configura-se como um dos pilares estratégicos para a consolidação das políticas linguísticas voltadas à preservação e revitalização das línguas originárias. A efetividade de uma política linguística comprometida com a diversidade cultural e linguística depende, substancialmente, da existência de sujeitos indígenas formados, capazes de atuar como agentes linguísticos em suas comunidades, escolas e territórios.

Em consonância com os princípios da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reconhecem o direito à educação diferenciada e bilíngue para os povos indígenas, o Estado brasileiro tem fomentado programas específicos de formação de professores indígenas, como o Prolind (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas), instituído pela Portaria MEC nº 1.045/2007. No Estado de Mato Grosso, diversas instituições de ensino superior, como a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), têm desempenhado papel fundamental nesse processo, oferecendo cursos de Licenciatura Intercultural voltados à realidade sociolinguística e cultural das comunidades.

O financiamento dessas iniciativas, no entanto, ainda enfrenta desafios. A ausência de uma política de financiamento contínuo e estruturado dificulta a manutenção de cursos, a mobilidade dos estudantes, a contratação de professores especializados e a produção de materiais didáticos em línguas indígenas. Em muitos casos, a formação docente depende de convênios temporários, editais esporádicos e da articulação entre universidades, secretarias de educação e organizações indígenas.

Além da formação inicial, a formação continuada constitui uma necessidade urgente, sobretudo, diante do constante processo de transformação sociocultural e linguística nas comunidades. Programas de formação contínua, oficinas pedagógicas e assessoramento técnico são fundamentais para o fortalecimento das práticas docentes e para a construção de projetos pedagógicos que integrem as línguas indígenas de forma efetiva ao currículo escolar.

A articulação entre formação docente e financiamento deve ser compreendida como eixo estruturante das políticas linguísticas. Sem recursos adequados e políticas de valorização dos profissionais indígenas, as ações voltadas à revitalização linguística permanecem limitadas, muitas vezes, condicionadas à militância das próprias comunidades e à atuação pontual de projetos de extensão e pesquisa.

Portanto, garantir financiamento público e permanente como política pública para programas de formação docente indígena é assegurar o protagonismo das comunidades na preservação de seus repertórios linguísticos e culturais. É também reconhecer o papel da escola indígena como espaço de resistência e de afirmação identitária, no qual a língua materna é, simultaneamente, meio de instrução, objeto de ensino e patrimônio coletivo.

3.2. A formação docente indígena como estratégia de política linguística

A formação docente indígena no Estado de Mato Grosso emerge como uma estratégia essencial para a implementação e o fortalecimento de políticas linguísticas que visam à preservação e revitalização das línguas originárias. A diversidade linguística do Estado, com seus mais de 40 povos e, cerca de 34 línguas indígenas faladas (Santana e Dunck-Cintra, 2009), é uma realidade que demanda a construção de projetos educacionais que reconheçam e valorizem as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas. Nesse contexto, a formação de professores indígenas é um dos pilares centrais para garantir que o direito à educação bilíngue e intercultural seja efetivamente assegurado.

Como apresentado anteriormente, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelecem que as comunidades indígenas

têm direito a uma educação diferenciada, que respeite suas línguas e culturas. Em consonância com essas diretrizes, o Estado de Mato Grosso tem implementado políticas que visam a capacitação de professores indígenas, promovendo a formação inicial e continuada em licenciaturas interculturais. A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por meio de seu campus de Barra do Bugres, tem se destacado no desenvolvimento de cursos de Licenciatura Intercultural, com foco nas realidades sociolinguísticas e culturais das comunidades indígenas do Estado.

A FAINDI, além de formar docentes indígenas, a política de formação tem a intenção de engajar a comunidade acadêmica em um processo de colaboração com as comunidades indígenas, na construção de metodologias pedagógicas que respeitem a diversidade linguística e promovam o fortalecimento das línguas ancestrais. A criação de cursos que contemplem não apenas a língua portuguesa, mas também, as línguas indígenas, assegura que os professores possam ensinar em ambientes que valorizem as línguas maternas e integrem as especificidades culturais no currículo escolar.

A importância dessa formação docente também é reconhecida em documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), que destaca a necessidade de políticas que garantam a vitalidade das línguas indígenas, através de estratégias de educação e de participação ativa das comunidades linguísticas no processo educacional. Além disso, a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas da ONU (2007) reforça que os povos indígenas têm o direito de educar suas crianças em suas próprias línguas e de manter seus próprios sistemas educacionais.

No entanto, a implementação de políticas de formação docente indígena enfrenta desafios significativos. O número reduzido de professores indígenas formados e a escassez de recursos destinados à educação indígena dificultam o alcance universal dessas políticas. Além disso, as dificuldades de acesso à formação superior e a falta de continuidade em programas de capacitação, frequentemente devido à falta de apoio financeiro e logístico, comprometem a efetividade das políticas linguísticas.

As Licenciaturas Interculturais não apenas possibilitam a inserção dos indígenas no ensino superior, como também promovem a construção de um espaço de produção epistemológica própria, em que os saberes indígenas e os conhecimentos ocidentais dialogam em bases de respeito, equidade e complementaridade. Essa formação é essencial para que os professores indígenas assumam um papel ativo na formulação de projetos pedagógicos, na definição de práticas escolares e na elaboração de materiais que atendam às especificidades linguísticas e culturais de suas comunidades.

Entre as principais contribuições dos professores indígenas formados por esses cursos, está o fortalecimento das línguas originárias como instrumentos de ensino e aprendizagem. Esses docentes atuam como agentes linguísticos e culturais, promovendo a valorização das línguas maternas nos contextos escolares e comunitários, muitas vezes, em situações de risco linguístico ou de deslocamento para o português. O trabalho pedagógico que realizam vai além do ensino formal: envolve a escuta intergeracional, a pesquisa linguística local, a mediação de conflitos culturais e a promoção de práticas linguísticas tradicionalmente marginalizadas.

Outro aspecto fundamental da atuação desses professores é a produção de materiais didáticos bilíngues e interculturais, em colaboração com universidades, organizações indígenas e instituições de pesquisa. Esses materiais, frequentemente elaborados de forma artesanal e colaborativa, são recursos valiosos não apenas para a prática pedagógica, mas também, para a documentação linguística, a memória cultural e a transmissão de saberes tradicionais. Cartilhas, dicionários, livros de histórias orais, vídeos educativos e jogos pedagógicos são exemplos de suportes didáticos que contribuem para tornar a escola indígena um espaço de resistência linguística e cultural.

Sendo assim, docente indígena configura-se como estratégia central de política linguística, pois oferece condições para que os próprios povos indígenas conduzam os processos educativos e linguísticos em seus territórios, promovendo a autonomia pedagógica e o protagonismo político. Ao mesmo tempo, a presença de professores indígenas nas escolas possibilita a construção de uma educação comprometida com os direitos linguísticos e com a diversidade, contribuindo para a superação de modelos assimilacionistas ainda presentes em muitas práticas institucionais.

A formação de professores indígenas desponta como uma das mais consistentes e potentes estratégias de política linguística no Brasil contemporâneo, especialmente em contextos historicamente marcados pela negação da pluralidade linguística e epistemológica dos povos originários. No estado de Mato Grosso, iniciativas como o projeto Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UNEMAT constituem experiências fundamentais na articulação entre formação docente, fortalecimento das línguas indígenas e resistência às pressões homogeneizadoras impostas pela lógica da escola ocidental.

Estruturado a partir de um plano de trabalho sólido e respaldado institucionalmente pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), o projeto busca qualificar professores indígenas e orientadores de estudo em um processo formativo dialógico, intercultural e multilíngue. Para sua implementação, conta

com a parceria de órgãos como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) e diversas secretarias municipais de educação, articulando-se diretamente com as comunidades indígenas por meio de oficinas pedagógicas realizadas nos próprios territórios, com a participação ativa de professores, estudantes e lideranças locais.

O projeto insere-se no escopo das ações desenvolvidas pela FAINDI/UNEMAT, especialmente, no eixo voltado à manutenção, fortalecimento e (re)vitalização das línguas indígenas em Mato Grosso. Trata-se de uma resposta institucional à demanda apresentada por professores indígenas que, embora dominem a oralidade em suas línguas maternas, enfrentam dificuldades no ensino da escrita. Podemos observar isso na fala do acadêmico Nambikwara, professor da aldeia: *“Nós sabemos falar a língua, mas temos dificuldade com a parte da escrita.”* A formação, portanto, emerge de uma escuta atenta aos contextos sociolinguísticos locais, envolvendo povos indígenas sempre com respeito à territorialidade, às línguas originárias e aos projetos autônomos de vida e de educação.

A proposta formativa do “Saberes Indígenas na Escola” ancora-se em eixos temáticos que inter-relacionam língua, cultura, história e práticas pedagógicas específicas. Mais do que ensinar a ensinar, o projeto busca construir, coletivamente, modos próprios de enunciar saberes e práticas educativas que se distanciem das lógicas coloniais e se aproximem das realidades locais e das epistemologias indígenas. Sua fundamentação teórico-política dialoga com documentos como a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), a Constituição Federal de 1988 — notadamente o artigo 231 —, a Lei 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, configurando-se como uma política pública de base legal e legitimidade social.

Nesse contexto, a formação docente indígena assume-se como uma prática efetivamente decolonizadora. Ao mesmo tempo em que promove a qualificação pedagógica dos professores, o projeto sustenta a urgência de elaborar políticas linguísticas a partir dos territórios, reconhecendo as línguas indígenas como patrimônios imateriais e como instrumentos de resistência e de construção identitária. A atuação da UNEMAT, enquanto universidade pública comprometida com os direitos dos povos indígenas, inscreve-se nesse movimento como parte de sua missão institucional, contribuindo para a superação das assimetrias históricas no acesso ao conhecimento, à formação acadêmica e ao reconhecimento das identidades originárias.

Assim, o projeto “Saberes Indígenas na Escola” não se limita a formar professores: forma sujeitos políticos e linguísticos. Reafirma o papel das universidades públicas como agentes ativos na promoção da diversidade linguística e no reconhecimento da escola indígena

como espaço legítimo de produção, circulação e valorização de saberes outros. A formação docente indígena, nesse sentido, é mais do que uma estratégia de política linguística, é um gesto ético, epistemológico e político de reparação histórica e de reexistência.

As Licenciaturas Interculturais não apenas possibilitam a inserção dos indígenas no ensino superior, como também promovem a construção de um espaço de produção epistemológica própria, em que os saberes indígenas e os conhecimentos ocidentais dialogam em bases de respeito, equidade e complementaridade. Essa formação é essencial para que os professores indígenas assumam um papel ativo na formulação de projetos pedagógicos, na definição de práticas escolares e na elaboração de materiais que atendam às especificidades linguísticas e culturais de suas comunidades.

Entre as principais contribuições dos professores indígenas formados por esses cursos, está o fortalecimento das línguas originárias como instrumentos de ensino e aprendizagem. Esses docentes atuam como agentes linguísticos e culturais, promovendo a valorização das línguas maternas nos contextos escolares e comunitários, muitas vezes em situações de risco linguístico ou de deslocamento para o português. O trabalho pedagógico que realizam vai além do ensino formal: envolve a escuta intergeracional, a pesquisa linguística local, a mediação de conflitos culturais e a promoção de práticas linguísticas tradicionalmente marginalizadas.

Outro aspecto fundamental da atuação desses professores é a produção de materiais didáticos bilíngues e interculturais, em colaboração com universidades, organizações indígenas e instituições de pesquisa. Esses materiais, frequentemente elaborados de forma artesanal e colaborativa, são recursos valiosos não apenas para a prática pedagógica, mas também para a documentação linguística, a memória cultural e a transmissão de saberes tradicionais. Cartilhas, dicionários, livros de histórias orais, vídeos educativos e jogos pedagógicos são exemplos de suportes didáticos que contribuem para tornar a escola indígena um espaço de resistência linguística e cultural.

Dessa forma, a formação docente indígena configura-se como estratégia central de política linguística, pois oferece condições para que os próprios povos indígenas conduzam os processos educativos e linguísticos em seus territórios, promovendo a autonomia pedagógica e o protagonismo político. Ao mesmo tempo, a presença de professores indígenas nas escolas possibilita a construção de uma educação comprometida com os direitos linguísticos e com a diversidade, contribuindo para a superação de modelos assimilacionistas ainda presentes em muitas práticas institucionais.

Em suma, o investimento contínuo e estruturado na formação de professores indígenas deve ser entendido como um compromisso do Estado com a justiça linguística e com a

valorização das línguas indígenas como patrimônios imateriais da humanidade. Fortalecer esses programas é fortalecer a própria existência dos povos indígenas e o direito de serem educados e educadores em suas próprias línguas.

A formação docente indígena desempenha um papel central nas estratégias de política linguística, especialmente, quando se considera a manutenção e revitalização das línguas indígenas. No contexto de Mato Grosso, onde há uma rica diversidade linguística entre as comunidades indígenas, a necessidade de formar professores que compreendam a realidade sociolinguística local e que possam atuar de maneira estratégica na educação de suas comunidades é fundamental.

3.2.1. O papel da FAINDI na formação de professores indígenas

A Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), representa uma iniciativa pioneira e estruturante na formação de professores indígenas no Brasil. Desde sua criação em 2001, a FAINDI tem assumido um compromisso com a diversidade cultural e linguística, oferecendo cursos de Licenciatura Intercultural e Pedagogia Intercultural voltados a docentes indígenas de diferentes povos originários. A proposta pedagógica é marcada por uma abordagem específica, diferenciada e intercultural, orientada pela valorização das cosmologias, línguas, culturas e modos de vida indígenas, em sintonia com o movimento indígena e as políticas de educação escolar indígena.

A FAINDI tem como finalidade ofertar cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado voltados à formação continuada e em serviço de professores e profissionais indígenas. Além disso, propõe a inserção de indígenas em programas regulares de Pós-Graduação, tanto Lato Sensu quanto Stricto Sensu, a realização de cursos de formação continuada, o acompanhamento de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação e a gestão do futuro Museu Indígena."

Ao longo de mais de duas décadas de atuação, a FAINDI já formou mais de 450 professores indígenas em nível de graduação e 140 em nível de especialização, pertencentes a dezenas de etnias de Mato Grosso e outros estados. Destaca-se ainda pela produção e publicação de materiais didáticos bilíngues, projetos de extensão e pesquisa em parceria com instituições como CNPq, CAPES e FAPEMAT, além da realização de eventos científicos voltados à valorização das línguas indígenas. Entre seus marcos, estão os Congressos de Línguas Indígenas de Mato Grosso e o desenvolvimento de acervos bibliográficos, iconográficos e documentais que subsidiam a produção de conhecimento próprio e autônomo dos povos indígenas.

Atenta às demandas históricas dos povos indígenas por formação continuada, a FAINDI aprovou, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 1/2015, a criação do primeiro mestrado profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural, consolidando sua posição como referência nacional no campo da educação superior indígena. A trajetória da FAINDI demonstra a potência do diálogo entre universidade pública e os povos originários, evidenciando que a educação intercultural não é apenas uma diretriz política, mas uma prática concreta de justiça cognitiva e social.

A Faculdade Indígena Intercultural de Mato Grosso (FAINDI), com seus cursos de licenciatura, tem se mostrado um espaço privilegiado para a formação de professores indígenas.

O curso, ofertado no campus da UNEMAT em Barra do Bugres–MT, é composto por duas turmas, organizadas dessa forma em razão do número expressivo de estudantes matriculados. As turmas, reúnem discentes pertencentes a diversas etnias indígenas, como os povos Apiaká, Arara, Chiquitano, Xavante, Kayabi, Munduruku, Paresí, Rikbaktsa, Umutina, entre outras. Um dos principais objetivos do curso é a construção coletiva de um projeto pedagógico que considere e valorize as especificidades culturais, linguísticas e territoriais dessas comunidades, promovendo uma formação docente que dialogue com as realidades socioculturais e epistemológicas de cada povo.

A formação de professores indígenas, neste contexto, envolve não apenas o domínio das disciplinas acadêmicas tradicionais, mas também, o aprofundamento no conhecimento sobre as línguas maternas, a história cultural dos povos indígenas e as políticas públicas que envolvem a educação intercultural. Esses docentes formados, ao retornar às suas comunidades, tornam-se agentes essenciais para a preservação da língua e cultura de seus povos, sendo, ao mesmo tempo, mediadores entre o sistema educacional formal e as realidades sociolinguísticas das aldeias.

Através da formação de professores indígenas, a FAINDI contribui significativamente para a construção de políticas linguísticas que respeitam as especificidades das línguas e culturas indígenas. Essas políticas, compreendidas como estratégias voltadas à manutenção, fortalecimento e revitalização das línguas originárias, encontram nos professores formados pela instituição seus principais agentes.

A atuação desses profissionais se alinha aos três eixos fundamentais do projeto do curso: (1) a tradução e versão de documentos oficiais para as línguas indígenas, promovendo o acesso equitativo à informação; (2) o desenvolvimento da consciência fonológica, essencial para o ensino da leitura e da escrita nas línguas maternas; e (3) a participação ativa nos processos de

cooficialização das línguas indígenas nos municípios, fortalecendo o reconhecimento e a valorização das línguas no espaço público.

Ao aplicar em sala de aula os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, esses docentes contribuem para a consolidação da língua materna como elemento central do processo de ensino-aprendizagem, reforçando a identidade cultural e linguística de suas comunidades.

O papel do educador indígena, ao adotar uma abordagem bilíngue ou multilíngue, é fundamental para que as crianças e jovens indígenas possam desenvolver uma educação plena, que contemple tanto a língua portuguesa quanto a língua materna. A implementação de práticas pedagógicas que integrem as duas línguas fortalece a identidade cultural e linguística dos alunos, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso com as diversidades linguísticas.

Apesar dos avanços, a formação de professores indígenas enfrenta desafios significativos. A escassez de recursos, a falta de materiais didáticos adequados para o ensino de línguas indígenas, e a resistência a novas metodologias pedagógicas são obstáculos constantes. Além disso, a influência crescente da língua portuguesa e das tecnologias digitais nas comunidades indígenas tem levado muitos jovens a se afastarem do uso diário das línguas maternas, dificultando o processo de transmissão intergeracional. Portanto, para que as políticas linguísticas sejam eficazes, é crucial que a formação docente indígena leve em consideração essas dificuldades, promovendo ações práticas para superar os obstáculos e reforçar a importância da língua como um patrimônio cultural e identitário.

A formação de professores indígenas é, assim, uma das principais estratégias para garantir o sucesso das políticas linguísticas. Ao formarem-se, os professores tornam-se não apenas profissionais da educação, mas também defensores da preservação das línguas e culturas de seus povos. O ensino da língua indígena, aliado a uma formação acadêmica sólida, permite que os docentes atuem como agentes de mudança em suas comunidades, promovendo a valorização da língua materna e o fortalecimento da identidade cultural indígena.

A implementação de políticas linguísticas eficazes nas escolas indígenas depende, portanto, da atuação desses educadores, que, munidos de conhecimento, recursos e um entendimento profundo das necessidades de suas comunidades, podem contribuir significativamente para a revitalização e preservação das línguas indígenas em Mato Grosso.

A formação de professores indígenas deve ser compreendida não apenas como uma exigência educacional, mas como uma ação estratégica de política linguística. Por meio da capacitação docente, as comunidades indígenas têm fortalecido o uso e a transmissão intergeracional de suas línguas maternas, enfrentando os efeitos do linguicídio que ameaça

muitas dessas línguas em Mato Grosso e no Brasil. Nesse contexto, a Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) promove a formação inicial e continuada de docentes indígenas, incluindo os cursos de pós-graduação, exercendo um papel fundamental. Destaca-se, também, a significativa produção de materiais de apoio didático e acadêmicos nas línguas indígenas, impulsionada por essas formações, o que contribui para a valorização das línguas e culturas originárias e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

3.2.2 Centro de Línguas Ameríndias (CLAM): um espaço de valorização e fortalecimento das línguas originárias

O Centro de Línguas Ameríndias (CLAM) é uma iniciativa da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), vinculada ao Departamento de Política e Planejamento de Formação (DPPF), com sede na unidade de Barra do Bugres. Coordenado pela professora Dra. Mônica Cidele da Cruz, o CLAM configura-se como um espaço dedicado ao ensino, pesquisa e extensão, com foco especial na promoção e na valorização das línguas indígenas de Mato Grosso.

A atuação do CLAM está em consonância com documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), que defende a diversidade linguística e o direito das comunidades a manter e desenvolver suas línguas maternas. Também atende ao que determina a Constituição Federal Brasileira, ao garantir os direitos linguísticos dos povos indígenas.

Portanto, o CLAM representa uma ação decolonizadora essencial, que reconhece a centralidade da linguagem na construção das identidades e dos saberes dos povos indígenas, contribuindo diretamente para a preservação do patrimônio linguístico e cultural do Brasil.

3.3. Práticas escolares e o uso das línguas indígenas no cotidiano escolar

A escola indígena, conforme preconiza o RCNEI (1998), deve ser pensada como um espaço de afirmação cultural e linguística dos povos indígenas, não apenas como local de acesso aos conteúdos curriculares nacionais. Nesse sentido, as práticas escolares precisam reconhecer, valorizar e incorporar as línguas indígenas como línguas de instrução, de criação e de reflexão. A linguagem, como nos lembram o RCNEI, não é apenas um instrumento de comunicação, mas

um meio pelo qual o ser humano expressa emoções, elabora pensamentos, compartilha saberes e constrói o sentido da própria existência:

O homem usa a linguagem para expressar seus pensamentos, suas emoções e sentimentos, seus sonhos, seus desejos e intenções [...] É a linguagem, também, que nos permite criar narrativas, cantos, rezas e mitos, espaços onde buscamos dar sentido para a nossa própria existência (Brasil, 1998, p. 113).

Essa concepção amplia o papel da escola indígena, pois não se trata apenas de ensinar em língua indígena, mas de criar um ambiente em que essa língua seja vivida, ouvida, escrita e ressignificada cotidianamente, em diálogo com os saberes tradicionais e com as demandas da vida contemporânea. Nas falas de lideranças e professores indígenas, a escola aparece, muitas vezes, como um lugar de tensão entre o desejo de preservação cultural e a pressão por adaptação aos modelos escolares oficiais. Como afirma um professor indígena entrevistado em projetos de formação da UNEMAT: “A gente quer ensinar a nossa língua, mas também queremos que nossos alunos aprendam português. Só que, às vezes, a escola não escuta a nossa maneira de ensinar. E aí fica difícil.”

Essa percepção evidencia a necessidade de políticas educacionais bilíngues e interculturais que respeitem os modos próprios de ensinar e aprender de cada povo. A prática de traduzir conteúdos curriculares para a língua indígena, sem considerar o modo de pensar e de viver dos estudantes, pode comprometer a eficácia e o sentido da Educação Escolar Indígena.

Além disso, o uso das línguas indígenas na escola não deve se restringir ao ambiente da sala de aula. A valorização linguística deve estar presente nas interações cotidianas, nos rituais, nos eventos comunitários e em todos os espaços da vida escolar. Como defendem os RCNEI, é necessário construir uma escola enraizada na cultura do povo, onde a língua seja uma ferramenta viva de organização do saber e da vida: “A escola indígena precisa ser uma escola do povo indígena, feita por ele, com ele e para ele, enraizada em sua cultura, em sua língua, em sua história” (Brasil, 1998, p. 30).

Portanto, reconhecer o papel das línguas indígenas no cotidiano escolar é reafirmar o direito dos povos indígenas à sua diferença, ao seu modo de existência e à sua forma própria de produzir conhecimento. E isso exige, mais do que boas intenções, o compromisso efetivo com práticas pedagógicas que assegurem a centralidade das línguas indígenas na escola.

O uso das línguas indígenas no cotidiano escolar é uma prática que, embora ainda limitada em muitos contextos, tem ganhado relevância crescente nas últimas décadas, principalmente, no que diz respeito à valorização das culturas indígenas e ao reconhecimento

da diversidade linguística no sistema educacional. A presença dessas línguas nas escolas representa um desafio tanto para as políticas educacionais quanto para as práticas pedagógicas, além de se constituir como um campo fértil para a promoção de uma educação mais inclusiva e plural.

Nas escolas que atendem alunos indígenas, o ensino das línguas maternas tem sido incorporado ao currículo de formas variadas. Em algumas instituições localizadas dentro das próprias comunidades indígenas, o ensino da língua originária ocupa lugar de destaque, com disciplinas específicas voltadas à aprendizagem, uso e valorização dessas línguas como parte central do projeto pedagógico. Um exemplo disso são as escolas localizadas nas terras indígenas do povo Xavante, onde a língua *A'uwe Uptabi* está presente nas atividades escolares formais e no cotidiano pedagógico, com o envolvimento de professores indígenas falantes da língua. Por outro lado, em muitas escolas públicas urbanas ou rurais que também recebem estudantes indígenas, a presença das línguas originárias no currículo ainda é bastante limitada. Nesses casos, o ensino das línguas indígenas, muitas vezes, se restringe a atividades extracurriculares ou a projetos pontuais, sem o respaldo de uma estrutura curricular sólida que garanta a continuidade e o reconhecimento institucional dessas práticas.

A introdução das línguas indígenas no currículo escolar pode ocorrer de diversas formas, desde aulas de língua indígena como disciplina obrigatória até o uso de elementos dessas línguas em atividades culturais e eventos escolares. No entanto, a efetividade dessa inclusão depende da qualificação dos professores, do desenvolvimento de materiais didáticos adequados e da criação de uma abordagem pedagógica que respeite as especificidades linguísticas e culturais de cada povo indígena, que respeite suas pedagogias próprias.

Além do currículo formal, as línguas indígenas também se manifestam no cotidiano das escolas através das interações informais entre alunos, professores e funcionários. Nessas interações, as línguas indígenas são frequentemente usadas em contextos informais, como nas conversas entre os próprios alunos indígenas ou em momentos de socialização nos pátios e salas de recreio. A utilização dessas línguas no ambiente escolar é uma forma de resistência cultural e de afirmação da identidade indígena, pois permite que as novas gerações mantenham e transmitam seus saberes e tradições linguísticas, mesmo em um ambiente onde a língua portuguesa predomina.

É importante destacar que, em muitos casos, as línguas indígenas são vistas como parte integrante da cultura escolar, não apenas por seu uso nas práticas pedagógicas, mas também, por sua presença em eventos culturais, festivais, apresentações e outras atividades que promovem o intercâmbio entre alunos indígenas e não indígenas. Tais práticas ajudam a criar

um ambiente de respeito e valorização da diversidade linguística, fortalecendo o sentido de pertencimento dos alunos indígenas e promovendo a conscientização entre os demais alunos sobre a importância das línguas indígenas.

Apesar dos avanços, as práticas escolares relacionadas ao uso das línguas indígenas ainda enfrentam diversos desafios. Um dos principais obstáculos é a falta de recursos materiais e humanos adequados para o ensino dessas línguas. Em muitas escolas, há uma escassez de professores para ensinar as línguas indígenas, o que dificulta a implementação de programas educacionais eficazes. Além disso, a ausência de materiais didáticos em línguas indígenas, como livros e dicionários, limita a possibilidade de uma educação bilíngue de qualidade.

Outro desafio é o preconceito linguístico, tanto por parte de alunos não indígenas quanto de educadores, que muitas vezes veem as línguas indígenas como inferiores ou desnecessárias para o processo educacional. Esse preconceito pode ser um obstáculo significativo para a efetiva valorização dessas línguas no ambiente escolar, dificultando sua aceitação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) tem desempenhado um papel importante na promoção da Educação Escolar Indígena, com iniciativas voltadas tanto para o ensino de línguas indígenas quanto para a formação de professores e pesquisadores na área. A criação da FAINDI (Faculdade Indígena), um espaço acadêmico voltado para a educação superior de estudantes indígenas, representa uma importante ação para a valorização das culturas e línguas indígenas.

Na FAINDI, os cursos de graduação e pós-graduação são estruturados com base em um currículo que respeita as especificidades culturais, históricas e linguísticas dos povos indígenas, promovendo um ambiente acadêmico voltado à valorização das identidades indígenas no ensino superior. Conforme destaca o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena:

A proposta curricular visa à articulação entre saberes indígenas e conhecimentos acadêmicos, assegurando o protagonismo dos sujeitos indígenas na construção dos seus próprios percursos formativos. Nesse sentido, o uso das línguas indígenas é incentivado nas atividades didático-pedagógicas, tanto como objeto de estudo quanto como meio de expressão cultural e política (PPC, FAINDI, 2020).

Esse recorte evidencia o compromisso institucional com a presença e o fortalecimento das línguas originárias no espaço universitário, reconhecendo-as como parte constitutiva da formação intercultural proposta pela faculdade.

Além disso, a UNEMAT tem buscado integrar as questões linguísticas indígenas no currículo de seus cursos de licenciatura, com o objetivo de preparar professores para atuar de maneira mais eficaz nas escolas que atendem alunos indígenas. Esse esforço tem contribuído para a formação de uma nova geração de educadores sensíveis à diversidade linguística e cultural, o que é fundamental para a implementação de políticas educacionais que promovam a inclusão e a valorização das línguas indígenas no contexto escolar.

As práticas escolares que envolvem o uso das línguas indígenas têm um impacto significativo na construção de políticas de reconhecimento e valorização linguística. Ao integrar essas línguas ao cotidiano escolar, as escolas contribuem para o fortalecimento das identidades indígenas, ajudando a preservar saberes e práticas culturais essenciais para as comunidades. Além disso, o reconhecimento dessas línguas no ambiente escolar reflete um movimento em direção a uma educação mais inclusiva, que respeita a diversidade e promove a igualdade de direitos linguísticos.

Contudo, para que essas práticas realmente resultem em uma política efetiva de valorização linguística, é necessário um compromisso mais amplo por parte das autoridades educacionais e governamentais. Isso inclui a criação e implementação dessas políticas de políticas públicas que incentivem a formação de professores bilíngues, a produção de materiais didáticos em línguas indígenas e a implementação de programas que promovam o uso das línguas indígenas tanto no ensino formal quanto no cotidiano das comunidades escolares.

A presença da língua indígena no cotidiano escolar vai além de sua inserção como um mero objeto de ensino. Ela se manifesta nas interações, nas práticas culturais, nos gestos cotidianos e nas formas de organização do tempo e do espaço escolares. Nesta seção, discutimos como as línguas indígenas são mobilizadas nas práticas escolares, a partir das respostas dos acadêmicos da FAINDI que participaram desta pesquisa, levando em conta tanto os espaços formais de ensino quanto os usos espontâneos das línguas em diferentes contextos da vida escolar.

O ensino das línguas indígenas enfrenta um desafio global amplamente reconhecido, conforme apontado pela UNESCO, que defende o uso da língua materna como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo e a preservação da identidade cultural dos povos indígenas. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura destacam que a educação bilíngue, que respeita e valoriza a língua materna, é fundamental para o fortalecimento das comunidades indígenas e a promoção de seu direito à educação. No entanto, o cenário educacional para os povos indígenas no Brasil e em muitas outras partes do mundo ainda é permeado por obstáculos significativos, como a escassez de materiais didáticos na

língua materna, a falta de professores e a resistência institucional em integrar as línguas indígenas de forma efetiva no currículo escolar.

Nas repostas dos acadêmicos indígenas da Licenciatura Intercultural, podemos observar que, embora haja uma crescente valorização das línguas maternas dentro das escolas indígenas, as práticas ainda são marcadas por limitações estruturais e desafios de implementação. A escassez de materiais pedagógicos específicos, a sobrecarga de demandas curriculares em português e a formação insuficiente de educadores bilíngues dificultam a efetividade do ensino bilíngue. Por outro lado, as línguas indígenas continuam a ser espaços de resistência cultural e reafirmação identitária, sendo utilizadas de forma espontânea nas relações informais, como na convivência familiar e nas práticas culturais tradicionais.

A análise proposta nesta seção examina essas práticas, entendendo-as como acontecimentos discursivos que emergem em um espaço de enunciação específico, atravessado por relações de poder, identidade e memória coletiva. O uso das línguas indígenas no cotidiano escolar se torna, assim, um campo de resistência e afirmação cultural, que busca superar as limitações do sistema educacional, enquanto reafirma o direito dos povos indígenas ao uso pleno de suas línguas em todas as esferas de sua vida.

A escola indígena configura-se como um espaço de articulação entre os saberes tradicionais e os conhecimentos sistematizados, e deve operar como agente de fortalecimento das línguas indígenas. As falas dos acadêmicos indígenas evidenciam o papel da escola na preservação e valorização das línguas originárias, afirmando a importância do uso da língua materna, tanto na alfabetização quanto nas práticas culturais escolares:

- ✓ *Escola tem papel fundamental para fortalecimento e manutenção da língua, através da alfabetização das criança na língua materna, escrevendo as história na língua materna como conteúdos, como também realizando as práticas de canto das músicas tradicional na salas de aulas. (Acadêmico Ikpeng)*
- ✓ *Na minha escola desenvolvidos a culturais, práticas culturais, língua materna para que nos possamos se comunicar. (Acadêmico Munduruku)*
- ✓ *Na minha escola ou escola da minha aldeia as crianças são alfabetizadas desde os 04 (quatro) anos de idade até completar os 08 (oito) anos de idade a criança deve estudar na escola somente a língua materna, só depois de completar todos esses anos de processo de estudo na escola que ela deve ser ensinada como uma segunda língua. (Acadêmico Kayabi)*

As enunciações acima marcam a escola como *locus* de resistência e de produção de sentidos que asseguram a continuidade linguística e cultural. A alfabetização na língua materna, acompanhada do uso oral e escrito em práticas culturais (como músicas e histórias), posiciona a língua indígena, e não apenas como objeto de ensino.

Além disso, os depoimentos revelam diferentes formas de articulação entre o calendário escolar e o calendário tradicional das comunidades, mostrando a necessidade de respeitar o tempo social e cultural indígena:

- ✓ *Sim, minha escola (C.E.I.E.I. IKPENG) construiu o PPP nos eixos inseridos o calendário anual da comunidade Ikpeng, respeitando as aulas na sala para quando chega época das roçadas, derrubados, plantio, pesca coletivo rituais e festas.* (Acadêmico Ikpeng)
- ✓ *A escola não tem calendário específico, ela é sistema próprio.* (Acadêmico Haliti-Paresi)
- ✓ *Apesar não tem calendário específico escolar porque o sede não coloca, mas nos indígena nos temos data tradicional, sim, que é dia 19 de abril, tudo os indígena comemora o dia 19 abril.* (Acadêmico Munduruku)

As diferentes vozes aqui indicam que há uma tensão entre a institucionalização da escola e a manutenção de práticas temporais próprias. A escola indígena, para ser de fato intercultural, precisa respeitar os ritmos da comunidade, incorporando os calendários tradicionais em seu Projeto Político Pedagógico.

Por fim, a relação entre línguas maternas e o ensino da língua portuguesa aparece como uma questão central. A língua portuguesa é compreendida como necessária para o trânsito entre mundos (o indígena e o não indígena), mas seu ensino deve ocorrer somente após a consolidação da língua materna, respeitando o tempo e o processo de aquisição da criança:

- ✓ *Na minha comunidade a criança aprende primeiro a língua materna com os pais até os 05 (cinco) anos de idade [...] a escola só ensina o português depois que ela tiver uma boa compreensão da sua língua, para [...] lidar com situações do mundo do branco, por isso é necessário o ensino da língua portuguesa a partir dos oito anos de idade.* (Acadêmico Kayabi)

Essas falas permitem observar que os sujeitos indígenas articulam discursos que revalorizam a escola como espaço de formação comunitária e cultural. A língua não é apenas um conteúdo: ela é o lugar de existência do sujeito, uma forma de ver e organizar o mundo.

Como destacam o RCNEI (Brasil, 1998, p. 113), “a linguagem serve não só para comunicar, mas para dar sentido à existência, transmitir saberes e fortalecer identidades”.

Com base nas vozes e experiências de estudantes e professores indígenas, organizamos esta seção, a partir de cinco eixos temáticos que ajudam a compreender as múltiplas dimensões do uso das línguas indígenas no contexto escolar. Esses eixos refletem não apenas as práticas já consolidadas nas escolas, mas também, os desafios, tensões e desejos que marcam o cotidiano educacional das comunidades indígenas.

O Eixo 1 trata das iniciativas e ações promovidas pela escola para a manutenção e o fortalecimento da língua materna, evidenciando projetos, atividades pedagógicas e estratégias institucionais voltadas à valorização da língua indígena como ferramenta de aprendizagem e identidade.

O Eixo 2 enfoca a relação entre o calendário escolar e as práticas culturais tradicionais, destacando como as escolas dialogam com os ciclos e rituais próprios das comunidades, buscando uma organização do tempo escolar que respeite e incorpore os saberes ancestrais.

O Eixo 3 aborda os processos de alfabetização e o bilinguismo, ressaltando a centralidade da língua materna no processo de aquisição da escrita e da leitura, bem como, as complexas relações que se estabelecem com a língua portuguesa nesse percurso.

No Eixo 4, discutimos o papel dos mais velhos e da família na transmissão da língua e da cultura, reconhecendo a importância das gerações anteriores como pilares na manutenção da memória linguística e na formação dos jovens.

Por fim, o Eixo 5 apresenta as propostas e os desejos expressos pelas comunidades escolares para fortalecer a língua materna, reunindo sugestões, anseios e projetos que apontam caminhos possíveis para uma educação mais sensível às especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas.

Esses eixos, articulados entre si, permitem compreender como a escola pode funcionar como espaço de resistência, de enunciação e de continuidade da língua e da cultura indígena, enfrentando os desafios impostos pela educação hegemônica e contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente intercultural.

EIXO 1: Iniciativas e ações da escola para manutenção e fortalecimento da língua materna

- ✓ *Na escola não tem muita ação para fortalecer na língua materna. Fora a escola os mais velhos ensinam os mais jovens a fazer flecha e arco e demais artesanato. (Acadêmico - Etnia Cinta Larga)*
- ✓ *Na nossa [escola] não conta porque não temos ainda material linguístico e gramáticas e dicionário que sei. Temos os livros de histórias na nossa língua materna que não é repassado muita das vezes na escola.” (Acadêmico - Etnia Cinta Larga)*
- ✓ *Os mais velhos contribuem para manutenção e fortalecimento da língua e cultura, reúnem com todos da aldeia, contam histórias, fazem rezas, lutas que temos que continuar com nossas tradições e sempre praticar na escola. (Acadêmico Cinta Larga)*
- ✓ *Não há materiais ainda na língua materna para ensino dos alunos. Os professores e os anciões que produzem materiais na oralidade quanto no escrita. (Acadêmico Chiquitano)*
- ✓ *Sim, temos materiais bilíngues na escola. Alguns exemplos são livros, caderno e recurso didático que são disponibilizado em dois [idiomas].(Acadêmico Kalapalo)*
- ✓ *A nossa comunidade integra o ensino do Enawenê-Nawê ao currículo escolar, complementando a educação formal em português. Sim, existem materiais bilíngues com a língua materna para nosso povo Enawenê Nawe na escola [...] promovendo a educação bilíngue e intercultural. (Acadêmico Enawenê-Nawê)*
- ✓ *Pois a criança já vem falando língua materna na escola, e aos 5 anos de idade já é alfabetizado. (Acadêmico Bororo)*

Observamos contrastes significativos entre os contextos escolares. Enquanto comunidades como os Kalapalo e Enawenê-Nawê relatam ações sistemáticas e materiais bilíngues, os Cinta Larga destacam a ausência de políticas linguísticas concretas. O espaço discursivo, aqui, é marcado pela tensão entre a expectativa de uma escola que proteja o idioma originário e a realidade fragmentada das práticas escolares. A relação com os mais velhos surge como um eixo de resistência e transmissão cultural.

EIXO 2: Calendário escolar e integração das práticas tradicionais

- ✓ *Sim temos um calendário específico na escola como participação nas apresentação cultural que a comunidade faz na aldeia, nas festa tradicional também, nas atividades que comunidade faz na aldeia como aula. (Acadêmico Cinta Larga)*
- ✓ *Sim, na escola temos um calendário específico que inclui as atividades tradicionais, nas famílias, PPP... projetos baseados no calendário indígena. Quando durante a pesca, todos alunos participam práticas culturais tradicionais. (Acadêmico Kalapalo)*
- ✓ *(Resposta extensa detalhando o ciclo ritual anual da comunidade, com destaque ao Eyaokwa, Derohi, Saluma e Kateoko, e como a escola organiza suas atividades respeitando esse calendário.) (Acadêmico Enawenê-Nawê)*

O “calendário indígena” é constituído como um acontecimento enunciativo fundamental, instaurando temporalidades próprias no espaço escolar. No caso dos Enawenê-Nawê, ele organiza profundamente o cotidiano escolar, sendo tratado como eixo estruturante da educação. A voz coletiva da tradição atua aqui como agente de reordenação do tempo institucional escolar. Nos discursos Kalapalo e Cinta Larga, ainda que com menor detalhamento, o calendário ritual também funciona como forma de legitimar práticas culturais dentro do ambiente educacional.

EIXO 3: Processo de alfabetização e a relação com o português

- ✓ *Lá na minha comunidade a criança aprende o português com seis anos, a partir que entra para na escola para estudar. Importante aprender para se comunicar, entender também não indígenas para futuramente defender seu povo e a si mesmo através direitos indígenas. (Acadêmico Cinta Larga)*
- ✓ *Na minha comunidade, na escola, alfabetização começa idade 6 anos. Escola ensina enquanto crianças durante complementar idade, eles acompanhados por professores juntos com eles. (Acadêmico Kalapalo)*
- ✓ *Pois a criança já vem falando língua materna na escola, e aos 5 anos de idade já é alfabetizado. (Acadêmico Bororo)*

A alfabetização aparece nos enunciados como necessidade estratégica, articulada ao enfrentamento das desigualdades e à defesa de direitos. O português é nomeado como meio de sobrevivência, mas não substitui a importância da língua originária. Essa relação tensa entre os códigos linguísticos reforça o espaço de enunciação fronteiro em que vivem essas comunidades: entre tradição e o mundo institucional não indígena.

EIXO 4: Papel dos mais velhos e da família

- ✓ *O chefe da cultura tradicional que executa o canto. O pajé que faz a reza chamando os espíritos da natureza para transmitir o conhecimento do mal e do bem, as ervas medicinais e a sua cura. Eu sei contar história. Aprendi na aldeia. São os cantos praticados: funeral bororo são vários, não posso cantar. Motivo: Pois, se cantarmos um desses cantos algo de mal vai acontecer com os nossos familiares, por esta razão os nossos anciãos não contam em qualquer momento. Respeitamos e valorizamos esses saberes tradicionais. (Acadêmico Bororo)*
- ✓ *Os idosos participam diariamente do cotidiano da escola com diversas atividades, como palestras, contação de história e atividades recreativas. A frequência varia de acordo com a programação da escola. (Acadêmico Kalapalo)*
- ✓ *Os ancião desenvolvem para a Comunidade para forçar a Língua indígena, depois de ancião que manda Cacique para fortalecer e assim. (Acadêmico Xavante)*
- ✓ *Sim, entendi quando eles participam quando professor chama eles para contar história, mitos do nosso povo... (Acadêmico Cinta Larga)*

Os mais velhos são evocados como enunciadores legítimos do saber ancestral. No discurso, ocupam a posição de guardiões da memória e da prática cultural. Sua inserção no ambiente escolar, mesmo quando intermediada por convites docentes, é retratada como essencial. A tradição oral é destacada como modelo de ensino legítimo, contrastando com a lógica escrita da escolarização ocidental.

EIXO 5: Propostas e desejos para fortalecer a língua materna

- ✓ *Usar a língua materna ser o primeiro motivo na escola a ser estudado e ensinar as crianças sobre o língua nos seus primeiros pés. (Acadêmico Cinta Larga)*
- ✓ *É fundamental promover o respeito e a valorização da cultura indígena, reconhecendo sua importância para a história e a identidade brasileira. Isso inclui o ensino da história e da cultura indígena nas escolas, a realização de eventos culturais e a divulgação da produção artística indígena. (Acadêmico Enawenê-Nawê)*

Aqui emerge a voz política. A enunciação desloca-se da resposta ao projeto: o desejo de que a escola se reescreva a partir da centralidade da língua materna. O uso de expressões como “primeiro motivo” ou “respeito e valorização” marca o gesto enunciativo de reivindicação, que institui a escola como lugar de reexistência e não apenas de adaptação.

Neste capítulo, abordamos as diversas estratégias e práticas que as escolas indígenas têm adotado para promover e preservar suas línguas maternas, mostrando a força de resistência contra a homogeneização cultural imposta pela educação hegemônica.

O Eixo 1 destacou as iniciativas escolares para fortalecer a língua indígena, evidenciando como projetos pedagógicos e ações institucionais valorizam a língua como ferramenta de aprendizagem e afirmação de identidade. Já o Eixo 2 trouxe à tona a relação intrínseca entre o calendário escolar e as práticas culturais, ressaltando a necessidade de um tempo escolar que respeite e integre os ciclos e rituais das comunidades, reconhecendo a relevância do saber ancestral na formação dos alunos.

O Eixo 3, por sua vez, tratou dos processos de alfabetização e bilinguismo, abordando a centralidade da língua materna na aquisição da leitura e escrita, assim como as complexas interações com o português. O Eixo 4 evidenciou o papel fundamental dos mais velhos e da família na transmissão da língua e da cultura, elementos essenciais na preservação da memória e identidade indígena. Por fim, o Eixo 5 apresentou as propostas e os desejos das comunidades para o fortalecimento da língua materna, revelando o compromisso das escolas com a criação de um ambiente educativo mais sensível e inclusivo.

Esses eixos, interligados, demonstram como a escola pode ser um espaço de resistência e continuidade para as línguas e culturas indígenas, enfrentando desafios impostos por uma educação tradicional que, muitas vezes, negligencia as especificidades culturais e linguísticas. A Educação Escolar Indígena, conforme evidenciado ao longo deste capítulo, vai além do ensino: ela é uma forma de resistência, um ato de preservação da identidade, um movimento contra as forças de assimilação.

Como Ailton Krenak (2019) tão bem afirmou, "A nossa existência é a nossa resistência." Essa frase resume a força da juventude indígena, que, ao enfrentar as adversidades e desafios do sistema educacional, continua a lutar pela valorização de suas línguas e culturas. Cada palavra falada, cada gesto cultural preservado, é uma afirmação de sua identidade e de sua resistência contra a marginalização.

Portanto, ao concluir este capítulo, reforça-se a importância de uma educação intercultural e bilíngue, que não apenas integre, mas valorize e respeite as línguas e as culturas indígenas, garantindo que a luta por sua preservação seja, de fato, um compromisso renovado em cada geração.

CAPÍTULO 4

ESTRATÉGIAS DE MANUTENÇÃO, RETOMADA E REVITALIZAÇÃO DE LÍNGUAS INDÍGENAS: DIFERENTES CAMINHOS DE FORTALECIMENTO EM COMUNIDADES DO ESTADO DE MATO GROSSO

“Sem deixar ninguém para trás” – (IDIL 2022–2032).

“Sem deixar ninguém para trás” – este é o lema que norteia a Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022–2032), instituída pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com o propósito de proteger, revitalizar e promover as línguas indígenas em todo o mundo. Essa agenda global reconhece que as línguas indígenas são centrais para os modos de vida, para os conhecimentos ancestrais, e para o direito à autodeterminação dos povos originários.

No Brasil, país de rica diversidade linguística, a invisibilização histórica dessas línguas e seus falantes impõe desafios concretos à sua manutenção. No estado de Mato Grosso, territórios indígenas se tornam espaços vivos de resistência e criação, onde práticas comunitárias e escolares buscam garantir que as línguas não apenas sobrevivam, mas sigam se atualizando e sendo vividas no cotidiano.

Neste capítulo, apresentamos experiências e reflexões que emergem de diferentes povos indígenas em Mato Grosso, apontando caminhos plurais de fortalecimento linguístico. A partir de respostas de questionários de acadêmicos da FAINDI, discutimos ações de manutenção, retomada e revitalização das línguas, com atenção especial às práticas escolares, às políticas públicas e ao papel das tecnologias e dos sujeitos indígenas no enfrentamento dos desafios contemporâneos.

Este capítulo tem como objetivo analisar e discutir as múltiplas estratégias de fortalecimento linguístico desenvolvidas por diferentes comunidades indígenas do estado de Mato Grosso, reconhecendo os caminhos plurais e situados por meio dos quais essas populações constroem modos de resistência frente aos processos históricos de silenciamento/apagamento linguístico e cultural. A proposta é refletir sobre as ações que visam à manutenção, retomada e revitalização das línguas indígenas, tomando como eixo central a articulação entre práticas comunitárias, políticas públicas e projetos pedagógicos que atravessam o cotidiano das aldeias e seus espaços educativos formais e informais.

Partimos da compreensão de que o fortalecimento linguístico não se restringe a medidas institucionais ou programas estatais, mas emerge sobretudo das iniciativas dos povos indígenas, que mobilizam seus saberes, seus mestres, suas juventudes e seus territórios linguísticos e simbólicos em defesa de seus modos de dizer e existir. Essas estratégias são atravessadas por dimensões políticas, históricas, identitárias e epistemológicas, situando-se no cerne das lutas por autonomia, reconhecimento e justiça linguística.

A abordagem aqui adotada inscreve-se em uma perspectiva crítica das políticas linguísticas, que compreende as línguas como práticas sociais marcadas por relações de poder (Bourdieu, 1982; Calvet, 2002; Moita Lopes, 2006) e considera a escola indígena como um espaço estratégico de disputa e ressignificação dessas práticas. Do mesmo modo, busca-se evidenciar as formas de apropriação do português pelas comunidades indígenas, muitas vezes concebidas de forma pejorativa como “erros” ou “desvios”, como processos de reconfiguração linguística e epistemológica que denunciam a colonialidade do saber e do idioma dominante.

A organização do capítulo se estrutura em quatro eixos interdependentes: (i) a exposição e discussão dos conceitos de manutenção, revitalização e retomada linguística, com base em autores que vêm problematizando tais categorias a partir de uma perspectiva decolonial; (ii) a apresentação de práticas comunitárias de fortalecimento das línguas indígenas, evidenciando experiências situadas no contexto mato-grossense; (iii) a análise crítica das políticas linguísticas nacionais e estaduais e seus efeitos sobre os projetos de resistência indígena; e (iv) o papel da escola indígena como espaço de formação, mediação e transformação das práticas linguísticas, destacando seus desafios e potências na promoção do multilinguismo e da valorização dos saberes originários.

Ao longo deste capítulo, procura-se sustentar que os processos de fortalecimento das línguas indígenas em Mato Grosso não são homogêneos nem lineares, mas complexos, interseccionais e profundamente conectados com os projetos políticos de existência dos povos originários. Assim, ao visibilizar tais caminhos, busca-se contribuir com uma reflexão crítica e comprometida com a diversidade linguística e os direitos linguísticos no Brasil contemporâneo.

4.1 Compreendendo os conceitos: manutenção, revitalização e retomada de Línguas Indígenas

A discussão sobre línguas indígenas em risco demanda, necessariamente, a compreensão de conceitos fundamentais que atravessam as dinâmicas sociolinguísticas de resistência, continuidade e transformação dos repertórios linguísticos dos povos originários.

Neste subcapítulo, abordam-se os conceitos de manutenção, revitalização e retomada linguística, compreendidos à luz dos direitos linguísticos como parte indissociável dos direitos humanos e do direito à diferença.

A manutenção linguística, conforme delineada por Fishman (1991), diz respeito à continuidade do uso de uma língua minoritária ao longo do tempo, mesmo sob forte pressão das línguas hegemônicas. Trata-se, portanto, de uma forma de resistência que ocorre no interior das comunidades, sustentada por práticas cotidianas, intergeracionais e comunitárias que asseguram a transmissão do idioma, sobretudo no ambiente doméstico e ritualístico. Manter uma língua viva é, nesse sentido, manter ativa uma forma de vida, uma epistemologia e uma visão de mundo.

Por sua vez, a revitalização linguística está associada a processos planejados e estruturados que visam ampliar ou reintroduzir o uso de línguas ameaçadas, muitas vezes a partir da intervenção de agentes externos, como universidades, ONGs, instituições culturais e escolas indígenas. Esses processos podem envolver a elaboração de materiais didáticos, o ensino da língua em contextos escolares e a formação de professores bilíngues, além da documentação linguística e da produção de gramáticas e dicionários. A revitalização, embora muitas vezes tecnicamente orientada, só se efetiva quando articulada com os interesses, as vozes e as necessidades da própria comunidade falante.

Mais recentemente, tem-se consolidado o conceito de retomada linguística, vinculado às ações autônomas das próprias comunidades indígenas na reconstrução de vínculos linguístico-culturais interrompidos por processos históricos de colonização, silenciamento e deslocamento forçado. Como ressaltam Maher (2009) e Oliveira (2020), a retomada linguística está profundamente conectada à luta por território, memória e autodeterminação. Ela vai além do plano da comunicação, pois implica reocupar o espaço simbólico da língua como território ancestral, como herança viva e como instrumento de cura histórica.

Esses três conceitos não são estanques: muitas vezes se imbricam nas práticas e nos discursos de resistência e reorganização linguística em comunidades indígenas. Em Mato Grosso, é possível observar experiências que mesclam manutenção ativa da língua em contextos cotidianos, com projetos de revitalização escolar e ações de retomada cultural articuladas a processos de reterritorialização e afirmação identitária.

Ao se pensar tais processos sob a ótica dos direitos linguísticos, amplia-se a compreensão do papel da linguagem como elemento fundante da dignidade humana. Segundo Skutnabb-Kangas e Phillipson (1995), os direitos linguísticos compreendem o direito de aprender, ensinar, usar e preservar a língua materna em todas as esferas da vida social. Para os

povos indígenas, esses direitos são historicamente negados ou fragilizados por políticas assimilatórias, monolinguísticas e etnocêntricas. Reconhecer os esforços de manutenção, revitalização e retomada linguística como formas legítimas de exercício de direitos é, portanto, afirmar o protagonismo indígena nas lutas por justiça linguística e epistemológica.

A leitura crítica dessas categorias à luz dos contextos de Mato Grosso permite compreender que a vitalidade das línguas indígenas está ligada não apenas à transmissão intergeracional, mas também ao reconhecimento institucional, à valorização social e à garantia de espaços de uso nas escolas, nas mídias, nas políticas públicas e nos territórios. Ao longo deste capítulo, veremos como esses conceitos se materializam em práticas diversas, revelando os múltiplos caminhos de fortalecimento linguístico em curso no estado.

Este subcapítulo apresentou os conceitos fundamentais que orientam as ações voltadas à valorização e fortalecimento das línguas indígenas, particularmente em contextos de ameaça, deslocamento e apagamento linguístico. Essas noções, manutenção, revitalização e retomada linguística, não se apresentam como categorias rígidas ou mutuamente excludentes, mas como dimensões complementares de uma mesma luta pelo direito à existência linguística e cultural dos povos originários.

- Manutenção linguística refere-se à continuidade do uso de uma língua por uma comunidade ao longo do tempo, mesmo em contextos de forte pressão por parte de línguas hegemônicas, como o português. Segundo Fishman (1991), trata-se de preservar as funções comunicativas e simbólicas da língua em espaços comunitários e cotidianos, assegurando sua transmissão intergeracional e seu valor identitário.
- Revitalização linguística, por sua vez, abrange ações planejadas que buscam reacender o uso de línguas em processo de erosão, muitas vezes com apoio de instituições externas, como universidades, ONGs ou escolas. Essas iniciativas envolvem desde a produção de materiais didáticos até a formação de professores bilíngues e a criação de espaços formais e informais de uso da língua (Grenoble & Whaley, 2006).
- Retomada linguística, conceito mais recente e intimamente ligado aos movimentos de resistência e reexistência dos povos indígenas, destaca os processos conduzidos pelas próprias comunidades na reconstrução de suas práticas linguísticas, culturais e epistemológicas. Como apontam Maher (2009) e Oliveira (2020), a retomada vai além do uso da língua, pois implica também a revalorização das cosmologias, dos modos de ensinar e aprender e da territorialidade indígena.

A Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022–2032), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas com o lema: *Sem deixar ninguém para trás*, coloca em

evidência a urgência de ações que assegurem o direito à existência plena das línguas indígenas no mundo contemporâneo. Isso inclui a implementação de políticas de manutenção, revitalização e retomada linguística, termos que, embora relacionados, correspondem a diferentes graus de vulnerabilidade das línguas e às condições históricas, socioculturais e políticas que incidem sobre os povos indígenas.

A manutenção linguística refere-se à garantia do uso contínuo e vital das línguas por comunidades que ainda a praticam de forma ativa. Esse processo envolve o fortalecimento de práticas culturais e educacionais que permitam a transmissão geracional da língua, sua presença nas instituições e sua valorização nos diferentes espaços sociais.

A revitalização linguística, por sua vez, implica em esforços sistemáticos para reativar o uso de uma língua que, embora ainda existente, tenha sofrido perda significativa de falantes, domínio ou prestígio social. Revitalizar é mobilizar estratégias que renovem o interesse, o conhecimento e a prática cotidiana da língua entre os membros da comunidade, em especial entre crianças e jovens.

Já a retomada linguística diz respeito a situações mais extremas, em que a língua foi interrompida no uso comunitário, sendo necessário reconstruí-la a partir de registros, memórias e projetos coletivos de reconexão. Esse processo está fortemente ligado a movimentos de reafirmação identitária, autodeterminação e reparação histórica.

Compreender esses conceitos é fundamental para o planejamento de ações coerentes com o Plano de Ação Global da Década, o qual reconhece que as línguas indígenas são portadoras de conhecimentos únicos sobre o mundo, essenciais à diversidade cultural e à sustentabilidade do planeta. Como declara a própria ONU, proteger as línguas indígenas é também proteger os direitos humanos, fortalecer a democracia e ampliar o alcance da justiça social.

Esses três conceitos, quando pensados à luz dos direitos linguísticos, revelam dimensões ético-políticas da luta indígena por reconhecimento, autonomia e justiça histórica. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) e a Convenção 169 da OIT (1989), ratificada pelo Brasil, reconhecem o direito dos povos indígenas de manter, desenvolver e transmitir suas línguas. No entanto, esses direitos frequentemente se confrontam com práticas estatais assimétricas, que priorizam o monolinguismo oficial e negligenciam as necessidades sociolinguísticas das populações indígenas.

No estado de Mato Grosso, onde coexistem dezenas de línguas indígenas de diferentes troncos e famílias linguísticas, observa-se uma diversidade de experiências que mesclam os três processos aqui apresentados. Enquanto algumas comunidades lutam pela manutenção ativa da

língua viva em todos os espaços sociais, outras estão engajadas em revitalizações escolares e retomadas culturais complexas, que envolvem pesquisa linguística, produção de dicionários, criação de coletivos de jovens falantes e ressignificação do uso da língua nos rituais, nas escolas e nas redes sociais.

Portanto, compreender os conceitos de manutenção, revitalização e retomada de línguas indígenas requer reconhecer sua inseparabilidade com os direitos linguísticos coletivos e com as lutas políticas por território, memória e dignidade. Esses conceitos operam como ferramentas teóricas e políticas para pensar os desafios e possibilidades de fortalecimento das línguas indígenas no cenário mato-grossense.

Vejamos as repostas de alguns dos professores e acadêmicos indígenas aqui apresentadas refletem, de maneira sensível e comprometida, os desafios enfrentados por seus povos no que se refere à manutenção, à revitalização e à retomada das línguas indígenas:

- ✓ *A manutenção da língua materna indígena Enawenê-nawê é um dos fatores importantes para a comunidade Enawenê-nawê. Falta de documentação da língua Enawenê que não tem uma documentação completa, porque muitos educadores falam indígena Enawenê-nawê, mas, por meu ponto de vista, nem sempre mantém escrita e leitura dentro da escola de falar Enawenê-nawê. O que dificulta a criação de materiais educacionais e a continuidade da aprendizagem da língua, porque de base, as novas gerações aprendem segundo língua português. Sabemos que para Enawenê-nawê é manter seus costumes e suas culturas tradicionais e falantes da língua materna Enawenê-nawê, conhecimentos como fazem práticas suas rotineiras e que é mais importante para pessoas, plantas, e outros demais e valorizados no núcleo cultural. Povo Enawenê-nawê que interagem com outras comunidades, e a língua influente e proximidade com podem levar à perda da língua, influência da língua portuguesa aumenta com muito rápido na matéria Enawenê-nawê. Também professores qualificados para minha comunidade, a falta de pode dificultar a transmissão e registro a língua materna-nawê e pode dificultar a transmissão da língua... (Acadêmico Enawenê-Nawê)*
- ✓ *Nós Enawene-nawê enfrenta o contato com o português, a língua oficial do Brasil, e outra 107ecente 107ecentem influência o uso o uso nós Enawene-Nawê, levando à perda gradual da fluência em algumas gerações. A falta de escola bilíngues e a imposição do ensino em português nas escola regular contribuem para a diminuir diciculdade do povo Enawene-nawê. (Acadêmico Enawene Nawê)*
- ✓ *O povo Panará ainda são falantes na própria língua materna crianças, jovens, adolescentes e adultos. Hoje dia estamos preocupado com a nossa língua, algumas pessoas mandaram filhos para estudar na escola não indígena na cidade, por causa*

disso estamos preocupado oque vai acontecer no futuramente na nossa língua”
(Acadêmico povo Panará)

- ✓ *Umas das maiores desafios que a comunidade enfrenta, é por foi transferido do seu território tradicional para o Xingu. Lá eles emprestam algumas línguas xinguanas para dialogar entre eles, recentemente linguista, antropóloga e professores Khĩsêjtê trabalharam no processo de revitalização de línguas. A maioria das crianças, jovens e adolescentes da aldeia falam na língua tradicional. Porém, ainda há desafio, como a falta de livros didáticos e paradidáticos escritos na língua e histórias. O forte uso de celular na aldeia em vez de utilizar para pesquisas, produção de texto, escutar música tradicional, registro de cultura e tudo aquilo que é do próprio povo, só usam de outra forma. (Acadêmico Khĩsêjtê)*

- ✓ *O maior desafios do meu povo sobre a língua materna é manutenção é muito grande, por que a nossa língua materna é muito importante e nossa identidade, nós valorizamos bastante mesmo, hoje estamos trabalhando na escola com professores e anciões, alunos, cacique, para que não perdemos a nossa língua materna, na minha aldeia tem vários subgrupos com línguas materna diferentes, com a nossa união que temos fortalecem mais ainda nosso povo, a nossa língua materna para nós indígenas é primeiro lugar depois língua portuguesa. (Acadêmico Nambikwara)*

- ✓ *Umas das maiores desafios que a comunidade enfrenta, é por foi transferida do seu território tradicional para o Xingú. Lá eles emprestam algumas línguas Xinguanas para dialogar entre eles, recentemente linguistas, antropólogos e professores Khĩsêjtê trabalharam no processo de revitalização de línguas. A maioria das crianças, jovens e adolescentes de hoje já falam na língua tradicional. Porém, ainda há desafio, como a falta de livros didáticos, livros pedagógicos escritos na língua e histórias. O forte uso de celular na aldeia em vez de utilizar para pesquisa, produção de texto, escutar música tradicional, registro de cultura e tudo aquilo que é do próprio povo, só usam de outra forma. (Acadêmico Khĩsêjtê)*

- ✓ *A maior desafio que está é a dificuldade dos mais jovens não querem falar mais língua materna, querem falar a língua português fluentemente mais do que a nossa língua, também a tecnologia está interferindo muito na nossa língua materna, porque a tecnologia se está avançando na aldeia. (Acadêmico Boe Bororo)*

- ✓ *Desafio que passamos com a manutenção de nossa língua. Contato com a língua portuguesa e outras línguas mistura palavras. Tradição oral da língua falada pelos anciões e anciãs deve ser valorizada; Jovens falam palavras diferentes, criando novos dialetos interno à própria língua. Jovens falam pouco a língua panará e às vezes errado. A escrita da língua como forma de registrar da língua e valorizar para ensinar e aprender na escola. (Acadêmico Panará)*

As falas dos acadêmicos indígenas aqui apresentadas refletem, de maneira sensível e comprometida, os desafios enfrentados por seus povos no que se refere à manutenção, à revitalização e à retomada das línguas indígenas. São vozes que expressam, ao mesmo tempo, diagnósticos e proposições, preocupações e esperanças.

O acadêmico Enawenê-nawê ressalta a importância da manutenção da língua materna, mas também denuncia a fragilidade da escrita e da leitura em sua língua dentro da escola, o que dificulta a produção de materiais didáticos e o processo de ensino-aprendizagem. Ele observa a tensão entre o uso cotidiano da língua indígena e o domínio do português como segunda língua, cada vez mais presente entre as novas gerações:

O que dificulta a criação de materiais educacionais e a continuidade da aprendizagem da língua [...] as novas gerações aprendem segundo língua português.

Essa preocupação se repete na fala de outro acadêmico Enawenê-nawê, que destaca a influência do português e de outras línguas indígenas, que pode levar à perda gradual da fluência entre os mais jovens. A ausência de escolas bilíngues e a imposição do português também são mencionadas como fatores prejudiciais:

A falta de escola bilíngues e a imposição do ensino em português [...] contribuem para a diminuir dificuldade do povo Enawenê-nawê.

A fala do acadêmico Panará, por sua vez, demonstra que sua comunidade ainda mantém a língua entre todas as faixas etárias, mas alerta para os riscos trazidos pela saída de jovens para estudar nas cidades:

Algumas pessoas mandaram filhos para estudar na escola não indígena na cidade [...] estamos preocupado o que vai acontecer no futuramente na nossa língua.

Nas palavras de outro acadêmico Panará, observa-se a inquietação com mudanças linguísticas entre os jovens, o que gera dialetos internos à língua:

Jovens falam palavras diferentes, criando novos dialetos interno à própria língua [...] às vezes errado.

Esse tipo de transformação linguística, embora natural em contextos de variação, revela também tensões entre tradição e mudança, especialmente, quando não há políticas claras de fortalecimento da língua nas escolas.

O depoimento dos acadêmicos Khîsêjtê traz à tona a noção de revitalização, especialmente, no contexto de deslocamento territorial. A necessidade de recorrer a línguas de outros grupos para o diálogo cotidiano e a perda de espaços legítimos de circulação da própria língua tradicional são problematizadas:

Emprestam algumas línguas xinguanas para dialogar entre eles [...] ainda há desafio, como a falta de livros didáticos e paradidáticos escritos na língua e histórias.

Apesar disso, o trabalho recente com linguistas e professores representa uma tentativa clara de retomada linguística, ação consciente de recriação de vínculos com a língua tradicional e com os saberes culturais que a sustentam.

O acadêmico Nambikwara afirma que a língua materna está em “primeiro lugar”, antes mesmo da língua portuguesa. Essa afirmação aponta para um esforço comunitário coletivo, no qual a escola se articula com os anciões, o cacique e os professores para manter viva a língua:

Estamos trabalhando na escola com professores e anciões, alunos, cacique, para que não perdemos a nossa língua materna.

Já o acadêmico Boe Bororo mostra uma perspectiva crítica em relação à influência da tecnologia e ao desejo dos jovens de se comunicar em português em detrimento da língua indígena:

A tecnologia está interferindo muito na nossa língua materna, porque a tecnologia se está avançando na aldeia.

Essa fala dialoga com a dos Khîsêjtê, que também observam um uso limitado dos celulares na aldeia, mais voltado ao entretenimento do que à produção e valorização da cultura própria. Ambas as falas tocam em um ponto central para as políticas de revitalização: a mediação tecnológica como ameaça ou como aliada, a depender dos usos e das mediações pedagógicas que forem promovidas.

Por fim, o depoimento do acadêmico Panará defende a valorização da tradição oral e o fortalecimento da escrita como caminhos para preservar e ensinar a língua:

A escrita da língua como forma de registrar da língua e valorizar para ensinar e aprender na escola.

As falas reunidas evidenciam que os conceitos de manutenção, revitalização e retomada das línguas indígenas não são apenas categorias analíticas da linguística ou da antropologia; são também práticas enunciativas que emergem da experiência e da resistência cotidiana dos povos indígenas.

A manutenção linguística aparece como um processo em curso, mas constantemente ameaçado por fatores externos (como o português, o modelo escolar monocultural e o avanço tecnológico) e internos (como a perda de interesse dos jovens ou o deslocamento territorial). A revitalização surge como resposta organizada a essas ameaças, seja por meio de projetos escolares, seja em articulação com universidades, linguistas e professores indígenas. Já a

retomada aponta para um gesto político-discursivo mais amplo, de reconstrução identitária e cultural, que exige engajamento intergeracional e institucional.

A pluralidade dos testemunhos mostra que não há uma única realidade linguística indígena no Brasil, mas sim uma multiplicidade de situações enunciativas, todas marcadas por tensões históricas, epistemológicas e pedagógicas. A luta pela continuidade das línguas indígenas se inscreve, assim, no cerne das disputas por território, por educação e por autonomia discursiva, em outras palavras, pela sobrevivência simbólica e material dos povos originários.

4.2 Práticas comunitárias de fortalecimento linguístico em Mato Grosso

As práticas comunitárias de fortalecimento linguístico nas comunidades indígenas de Mato Grosso refletem a importância da língua como elemento central na preservação da cultura e identidade indígena. Estas práticas têm sido fundamentalmente baseadas em ações locais, coordenadas por mestres de saberes, professores indígenas e jovens que buscam reforçar o uso das línguas em diversos contextos. Entre essas ações, destacam-se os projetos de preservação oral, como as rodas de contação de histórias e rituais de reza, que garantem a transmissão intergeracional de saberes e práticas linguísticas.

De acordo com Lemos (2007), a transmissão oral é um dos meios mais eficazes para preservar as línguas indígenas, visto que ela não apenas transmite palavras, mas também valores, histórias e conhecimentos ancestrais. As histórias contadas nas línguas indígenas em Mato Grosso não se limitam a respostas do cotidiano, mas envolvem elementos cosmológicos, espirituais e rituais que são essenciais para o fortalecimento do vínculo comunitário e o entendimento de sua própria história. Em algumas comunidades, como as dos Xavante e Paresi, o trabalho de contadores de histórias tem sido realizado em parceria com escolas e projetos de extensão universitária, como observado por Silva (2019).

Além disso, os jovens indígenas têm sido formados como pesquisadores linguísticos, com o apoio de programas de mapeamento linguístico e da elaboração de materiais didáticos bilíngues, como dicionários e cartilhas, frequentemente realizados em colaboração com universidades e ONGs. A formação de jovens pesquisadores indígenas tem sido considerada uma das estratégias mais promissoras para garantir a continuidade das línguas e o fortalecimento do protagonismo indígena na preservação do seu patrimônio linguístico e cultural. Para Lima e Rodrigues (2018), a criação de dicionários e materiais bilíngues é um passo essencial para o empoderamento das comunidades, pois garante que o conhecimento seja documentado e transmitido nas línguas originais.

Como exemplo de boas práticas, na aldeia Bakairi, localizada no município de Paranatinga, foi implantado um projeto de memória linguística que envolve jovens da comunidade na documentação das palavras e expressões tradicionais, além da criação de um dicionário bilíngue Bakairi-Português. O trabalho realizado por esta comunidade tem sido um reflexo da valorização da língua como um símbolo de resistência e identidade (Diniz, 2020).

A utilização de novas tecnologias também tem sido um instrumento de fortalecimento linguístico, especialmente por meio de plataformas digitais que permitem a gravação e o compartilhamento de áudio e vídeo em línguas indígenas. Para Ferreira (2021), as tecnologias móveis e as redes sociais têm se mostrado eficazes na disseminação da língua entre as novas gerações, permitindo que as comunidades se conectem e compartilhem saberes linguísticos em plataformas como *WhatsApp* e *YouTube*.

Essas práticas comunitárias de fortalecimento linguístico demonstram que o protagonismo indígena é um elemento crucial na luta pela manutenção e revitalização das línguas. Ao mesmo tempo, elas destacam o papel das instituições educacionais e de pesquisa como parceiras dessas comunidades na criação de condições favoráveis ao fortalecimento de suas línguas e culturas.

As práticas comunitárias de fortalecimento das línguas indígenas no estado de Mato Grosso partem de um contexto marcado por tensões entre o avanço do português como língua hegemônica e o desejo dos povos originários de manter suas línguas maternas vivas como forma de resistência, identidade e pertencimento.

Com base nas respostas dos professores e acadêmicos indígenas de diferentes etnias (Enawenê-nawê, Panará, Khîsêjtê, Nambikwara, Boe-Bororo), observam-se ações e desafios comuns enfrentados pelas comunidades no fortalecimento linguístico. Essas respostas revelam não só dificuldades estruturais, mas também, a existência de estratégias comunitárias de enfrentamento.

a) A centralidade da escola e a ausência de políticas bilíngues efetivas

Muitas respostas mencionam a presença da escola como espaço importante para a valorização da língua, mas também denunciam a imposição do ensino em português. A falta de materiais didáticos escritos nas línguas indígenas, a escassez de professores indígenas qualificados e a ausência de escolas bilíngues são obstáculos recorrentes. Ao mesmo tempo, algumas comunidades articulam parcerias com linguistas e pesquisadores para elaborar materiais próprios, como ocorre com o povo Khîsêjtê.

- ✓ *Recentemente linguistas, antropólogos e professores Khîsêjtê trabalharam no processo de revitalização de línguas.*(Acadêmico Khîsêjtê)

b) O papel dos mais velhos e a tradição oral

A valorização da sabedoria dos anciões como guardiões da língua é apontada como uma prática importante. A tradição oral ainda é o principal meio de transmissão linguística, o que requer espaços de escuta, convivência e reconhecimento de práticas culturais cotidianas.

- ✓ *Tradição oral da língua falada pelos anciões e anciãs deve ser valorizada.* (Acadêmico Panará)
- ✓ *Hoje estamos trabalhando na escola com professores e anciões, alunos, cacique, para que não perdemos a nossa língua materna.* (Acadêmico Nambikwara)

c) Pressões externas: urbanização, contato interétnico e uso da tecnologia

As mudanças no modo de vida, a transferência territorial (como no caso do povo Khîsêjtê) e o contato com outras línguas, indígenas ou não, geram impactos no uso da língua materna. Além disso, o uso crescente de celulares e redes sociais pode representar tanto um risco (quando associado à hegemonia da língua portuguesa) quanto uma oportunidade (caso seja usado para produzir conteúdos na língua indígena).

- ✓ *A tecnologia está interferindo muito na nossa língua materna, porque está avançando na aldeia.* (Acadêmico Boe-Bororo)
- ✓ *Só usam [o celular] de outra forma, e não para registrar cultura, escutar música tradicional ou produzir textos na língua.* (Acadêmico Khîsêjtê)

d) Iniciativas comunitárias e resistência linguística

Apesar dos desafios, as comunidades desenvolvem formas próprias de resistência, como oficinas, envolvimento de professores indígenas, práticas pedagógicas com base na língua materna e projetos de revitalização. Em alguns casos, como entre os Panará, a comunidade mantém ainda um uso intergeracional da língua, o que fortalece sua continuidade.

- ✓ *O povo Panará ainda são falantes na própria língua materna: crianças, jovens, adolescentes e adultos. (Acadêmico Panará)*

As práticas comunitárias de fortalecimento linguístico em Mato Grosso são marcadas por uma luta constante entre a valorização da língua materna e os processos de apagamento que incidem sobre ela. As respostas dos acadêmicos indígenas mostram que, apesar da ausência de políticas públicas efetivas, há um protagonismo comunitário importante na construção de estratégias para manter viva a língua, a cultura e os modos de ser próprios de cada povo.

Essas práticas envolvem não apenas o espaço escolar, mas também a vida cotidiana, o convívio intergeracional, a oralidade, os saberes tradicionais e a criação de materiais pedagógicos próprios. Em comum, todas elas apontam para a língua materna como um direito coletivo, um símbolo de resistência e um eixo estruturante das identidades indígenas.

4.3 Políticas linguísticas, desafios e proposições para o fortalecimento das Línguas Indígenas em Mato Grosso

As políticas linguísticas voltadas às línguas indígenas em Mato Grosso têm se construído em meio a uma complexa articulação entre movimentos comunitários, instituições públicas e universidades. Dentre os espaços institucionais que se destacam por fomentar ações concretas de valorização e fortalecimento dessas línguas, a Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso (FAINDI/UNEMAT) ocupa papel central. Desde sua criação, a FAINDI atua como *lócus* de resistência epistêmica e de produção de saberes comprometidos com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas do Estado.

As experiências desenvolvidas pela FAINDI evidenciam a articulação entre formação acadêmica e práticas territoriais de linguagem, materializando políticas linguísticas de base comunitária, colaborativa e intercultural. Projetos como a “Tradução da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a língua Xavante”, as “Oficinas de Formação de Linguistas Nambikwara” e a “Cartonera Indígena” exemplificam a pluralidade de metodologias e

abordagens voltadas à documentação, à transmissão e à difusão das línguas originárias em diferentes contextos, educacionais, institucionais e comunitários.

No entanto, apesar dos avanços representados por essas ações, os desafios para a efetivação de políticas linguísticas robustas e duradouras são significativos. As principais dificuldades relatadas por acadêmicos indígenas e professores da FAINDI dizem respeito:

A análise das políticas linguísticas voltadas para as línguas indígenas em Mato Grosso revela um cenário complexo, marcado por tensões históricas entre práticas de silenciamento, ações de resistência epistêmica e iniciativas que buscam reverter processos de apagamento linguístico e cultural. Durante séculos, a repressão e a marginalização das línguas originárias estiveram associadas a projetos coloniais de assimilação e homogeneização cultural, levando muitas comunidades a abandonarem seus repertórios linguísticos tradicionais em nome da sobrevivência física e política.

Nesse contexto, a Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso (FAINDI/UNEMAT) emerge como um espaço estratégico de formulação e implementação de políticas linguísticas interculturais, com base em metodologias colaborativas e territorializadas. Desde sua criação, a FAINDI tem articulado a formação acadêmica indígena com práticas de valorização, documentação e fortalecimento das línguas originárias em contextos educacionais e comunitários, contribuindo diretamente para o fortalecimento dessas línguas como direito, como prática de resistência e como instrumento de produção de sentidos.

No entanto, apesar dos avanços, persistem desafios significativos. Entre os principais, destacam-se:

- a ausência de políticas públicas de cooficialização das línguas indígenas nos municípios de Mato Grosso com presença significativa de povos originários;
- a falta de materiais didáticos e pedagógicos produzidos nas línguas indígenas e voltados para os contextos escolares bilíngues;
- a carência de formação específica de professores bilíngues que dominem tanto a língua indígena quanto as práticas pedagógicas interculturais;
- a fragilidade das redes institucionais de apoio à documentação linguística, sobretudo em línguas em processo acelerado de desaparecimento;
- a desvalorização simbólica das línguas indígenas nos espaços urbanos e nas instituições escolares, ainda marcadas por perspectivas monolíngues e homogeneizadoras.

Diante desse cenário, é fundamental pensar em proposições que articulem os esforços comunitários e acadêmicos com políticas públicas efetivas. Com base nos princípios do Plano de Ação da Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022–2032) e nas experiências concretas desenvolvidas pela FAINDI, propõe-se:

1. O reconhecimento institucional das línguas indígenas como línguas **de** direito, com status político e uso garantido em contextos formais, como escolas, serviços públicos e meios de comunicação;
2. A ampliação da formação de linguistas e educadores indígenas, com financiamento público para a produção de gramáticas, dicionários, livros escolares e materiais multimídia;
3. A institucionalização de políticas municipais e estaduais de cooficialização das línguas indígenas, com base no protagonismo das comunidades e no diálogo interinstitucional;
4. A valorização das epistemologias indígenas nas práticas acadêmicas, promovendo parcerias horizontais e projetos pautados na escuta, no respeito aos tempos e modos próprios de produção de saber;
5. A inserção da temática das línguas indígenas nos currículos escolares e universitários, inclusive, como forma de combater o preconceito linguístico e promover o conhecimento intercultural.

Essas proposições apontam para a necessidade de descolonizar as práticas acadêmicas e institucionais, promovendo políticas linguísticas que reconheçam as línguas indígenas não apenas como patrimônio imaterial a ser preservado, mas como práticas vivas, dinâmicas e fundamentais na constituição dos sujeitos, dos territórios e dos sentidos que circulam no espaço sociolinguístico mato-grossense.

A efetivação dessas proposições requer não apenas o engajamento do poder público e das instituições de ensino, mas o fortalecimento das alianças com os movimentos indígenas, reconhecendo sua autonomia, protagonismo e autoridade epistêmica. Nesse sentido, a FAINDI e os projetos por ela desenvolvidos demonstram que a universidade pública pode ser agente ativo na construção de políticas linguísticas que vão além da preservação formal e se inserem como práticas de reexistência, enraizadas nos territórios, nas vozes e nas lutas dos povos indígenas de Mato Grosso.

4.4 Preservação das línguas indígenas: a escola em foco

A escola, enquanto espaço de aprendizagem, possui uma ambivalência em relação à preservação das línguas indígenas. Por um lado, ela pode se configurar como um risco de apagamento linguístico, uma vez que, na tentativa de integrar os povos indígenas ao Estado nacional, as práticas educacionais frequentemente privilegiam a língua portuguesa, muitas vezes marginalizando as línguas nativas. Por outro lado, a escola também pode ser um espaço de resistência e fortalecimento, proporcionando um ambiente de ensino que valorize as línguas indígenas e os saberes tradicionais, com o potencial de fomentar a revitalização e a preservação das línguas e culturas indígenas. A seguir, será realizada uma análise crítica sobre as políticas educacionais e currículos interculturais implementados nas escolas indígenas de Mato Grosso, refletindo sobre os limites e as potências da formação de professores indígenas, a relação entre língua e letramento, e as propostas de uma pedagogia linguística crítica que valorize as línguas indígenas como línguas de instrução.

O currículo nas escolas das comunidades indígenas de Mato Grosso tem sido objeto de discussão e reformulação ao longo das últimas décadas, com a crescente demanda por uma educação que respeite e valorize as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. Os currículos interculturais, desenvolvidos para as escolas indígenas, buscam integrar o conhecimento escolar formal com os saberes tradicionais das comunidades, criando uma proposta educativa que respeite a diversidade cultural e linguística. No entanto, a implementação desses currículos enfrenta desafios estruturais significativos, como a escassez de materiais didáticos adequados, a falta de formação específica para os professores indígenas, e a resistência de algumas escolas no campo urbano que não compreendem a relevância de se ensinar as línguas indígenas como parte do currículo.

Embora haja avanços significativos em algumas regiões, as políticas de ensino intercultural têm se mostrado limitadas na medida em que, muitas vezes, ainda priorizam o ensino do português e o currículo nacional em detrimento do fortalecimento das línguas e culturas indígenas. De acordo com Lima (2016), as práticas pedagógicas nas escolas indígenas de Mato Grosso ainda tendem a reproduzir o modelo de ensino eurocêntrico, em que as línguas indígenas são muitas vezes vistas como subalternas e incapazes de gerar conhecimento. A imposição de uma educação monolíngue e monocultural nas escolas contribui para o apagamento das línguas indígenas, levando ao enfraquecimento do vínculo entre os alunos e suas tradições culturais.

Além disso, os currículos interculturais, muitas vezes, não conseguem garantir uma verdadeira integração entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os conteúdos formais. Como apontado por Souza (2018), a implementação de um currículo intercultural de qualidade requer uma reconfiguração do sistema educacional como um todo, com a construção de saberes em colaboração entre as comunidades indígenas e os profissionais da educação. Esse processo exige, ainda, a valorização das línguas indígenas não apenas como elementos culturais, mas como línguas de ensino e de produção de saberes.

A formação de professores indígenas constitui um dos maiores desafios para a educação nas comunidades indígenas. A escassez de programas de formação adequados, que contemplem as especificidades culturais e linguísticas, compromete a qualidade da educação oferecida nas escolas indígenas. A falta de professores qualificados, aliada ao despreparo dos profissionais que atuam nas escolas urbanas, resulta em um processo de ensino que frequentemente ignora a diversidade cultural e linguística das populações indígenas.

No entanto, a formação de professores indígenas também apresenta potencialidades. Programas de formação específicos para professores indígenas podem não apenas promover o ensino das línguas indígenas, mas também fortalecer a identidade cultural e o vínculo com as comunidades. Como destaca Fernandes (2020), a formação de professores indígenas deve ser baseada em uma metodologia intercultural que combine o ensino tradicional e o pedagógico, respeitando a diversidade cultural e promovendo o desenvolvimento de competências linguísticas que permitam aos professores atuar de maneira eficaz em contextos bilíngues. Essa formação pode ser um passo crucial para o fortalecimento das línguas indígenas, pois os próprios professores podem se tornar agentes de transformação, promovendo o ensino das suas línguas e culturas nas escolas.

O processo de alfabetização nas comunidades indígenas de Mato Grosso apresenta desafios específicos, principalmente no que tange à preservação do conhecimento tradicional. A alfabetização, quando realizada de forma monolíngue, com foco exclusivo no português, pode resultar na marginalização das línguas indígenas e, conseqüentemente, na perda do vínculo com o conhecimento tradicional e com as práticas culturais. De acordo com Oliveira (2017), é necessário repensar as práticas pedagógicas de alfabetização, de modo a incorporar as línguas indígenas nesse processo, garantindo que os alunos não apenas se alfabetizem na língua portuguesa, mas também em sua língua materna.

A alfabetização bilíngue é uma proposta que vem sendo adotada em algumas escolas indígenas, visando a inclusão das línguas indígenas no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a implementação da alfabetização bilíngue enfrenta muitos obstáculos, como a falta de

materiais didáticos e a escassez de professores bilíngues. Como sugere Guimarães (2019), a alfabetização bilíngue não deve ser entendida apenas como o ensino de duas línguas, mas como uma prática que respeite as especificidades culturais e linguísticas, reconhecendo a língua indígena como um instrumento legítimo de produção e transmissão de conhecimento.

A proposta de uma pedagogia linguística crítica, ancorada na valorização das línguas indígenas, é uma alternativa para enfrentar os desafios da educação indígena em Mato Grosso. Segundo Paulo Freire (1996), a educação deve ser um processo de conscientização, em que os alunos se reconheçam como sujeitos de sua própria história. Nesse sentido, uma pedagogia linguística crítica deve respeitar as línguas indígenas como línguas de instrução, de maneira que os alunos possam aprender e produzir saberes em sua língua materna, sem que isso signifique uma exclusão do português ou de outros conhecimentos.

A proposta de uma pedagogia linguística crítica implica, portanto, uma educação bilíngue que, ao valorizar as línguas indígenas, contribua para a preservação das culturas e identidades dos povos indígenas. Como salienta Santos (2012), a pedagogia crítica deve promover o empoderamento linguístico das comunidades indígenas, reconhecendo suas línguas não apenas como instrumentos de comunicação, mas como fontes de saber e de resistência cultural. A escola, assim, deixa de ser um espaço de assimilação para se tornar um ambiente de afirmação cultural e linguística, onde as línguas indígenas podem florescer como elementos centrais na construção do conhecimento.

A escola pode ser tanto um risco quanto uma possibilidade para a preservação das línguas indígenas. Por um lado, a educação formal, muitas vezes centrada no ensino da língua portuguesa, pode contribuir para o apagamento das línguas indígenas. Por outro, a escola também pode se tornar um espaço de fortalecimento, por meio da implementação de currículos interculturais, da formação de professores indígenas e da adoção de uma pedagogia linguística crítica. A valorização das línguas indígenas como línguas de instrução e de produção do saber é uma proposta essencial para garantir a continuidade e o fortalecimento dessas línguas, possibilitando uma educação que respeite a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas.

As falas dos acadêmicos indígenas de diferentes povos, como Enawenê-nawê, Panará, Khîsêjtê, Nambikwara e Boe Bororo, apresentadas anteriormente, revelam, com singular potência, os desafios enfrentados pelas comunidades na preservação de suas línguas maternas, particularmente no espaço da escola. Ainda que cada contexto carregue suas especificidades, é possível identificar eixos comuns de preocupação, que atravessam as dimensões do ensino, do uso social da língua e da relação com o português e com outras línguas indígenas.

Entre os principais desafios apontados, destaca-se a ausência de materiais didáticos e paradidáticos nas línguas indígenas, o que compromete diretamente os processos de ensino-aprendizagem bilíngues. Como enfatiza um acadêmico Enawenê-nawê:

- ✓ *Nem sempre mantém escrita e leitura dentro da escola de falar Enawenê-nawê. O que dificulta a criação de materiais educacionais e a continuidade da aprendizagem da língua.* (Acadêmico Enawenê-nawê)

Esse mesmo povo, apesar de contar com professores indígenas e não indígenas em escolas estaduais, enfrenta a escassez de documentação linguística e de práticas de letramento na língua materna, o que agrava o risco de sua erosão. A imposição da língua portuguesa como principal meio de instrução escolar é identificada como um fator que acelera a substituição linguística nas novas gerações:

- ✓ *Nós Enawene-Nawê enfrenta o contato com o português, a língua oficial do Brasil, [...] levando à perda gradual da fluência em algumas gerações. A falta de escola bilíngues e a imposição do ensino em português [...] contribuem para [...] a dificuldade do povo Enawenê-nawê.* (Acadêmico Enawenê Nawê)

Outro ponto recorrente nas falas é a preocupação com o deslocamento territorial e seus efeitos sobre a língua. A fala de um acadêmico Khîsêtjê, por exemplo, mostra como o processo de transferência de comunidades para o território do Xingu gerou a necessidade de emprestar outras línguas para a comunicação cotidiana, o que altera os usos da língua originária. Mesmo com esforços de revitalização liderados por professores, linguistas e antropólogos, os desafios persistem:

- ✓ *A maioria das crianças, jovens e adolescentes da aldeia falam na língua tradicional. Porém, ainda há desafio, como a falta de livros didáticos e paradidáticos escritos na língua e histórias.* (Acadêmico Khîsêtjê)

No caso dos Panará, observa-se que a oralidade e os conhecimentos dos anciãos são reconhecidos como fundamentais, mas há preocupação com a redução da fluência e com variações internas geradas por influências externas:

- ✓ *Jovens falam palavras diferentes, criando novos dialetos internos à própria língua. Jovens falam pouco a língua Panará e às vezes errado. A escrita da língua como forma de registro e valorização para ensinar e aprender na escola.* (Acadêmico Panará)

Essas transformações linguísticas, muitas vezes intensificadas pela tecnologia, são mencionadas como ambivalentes: ao mesmo tempo em que celulares e redes sociais poderiam servir como ferramentas de documentação e difusão cultural, o uso pouco orientado e alheio às práticas indígenas tradicionais tem contribuído para o afastamento dos jovens da língua materna, como destacam acadêmicos Bororo e Khîsêjtê:

- ✓ *A tecnologia está interferindo muito na nossa língua materna, porque a tecnologia se está avançando na aldeia.* (Acadêmico Boe Bororo)
- ✓ *Só usam [celular] de outra forma* (Acadêmico Khîsêjtê)

No caso dos Nambikwara, a pluralidade linguística interna é vista não como obstáculo, mas como potencial de união e fortalecimento identitário. A escola aparece, nesse contexto, como espaço de articulação entre saberes indígenas e práticas educativas:

- ✓ *Hoje estamos trabalhando na escola com professores e anciões, alunos, cacique, para que não perdemos a nossa língua materna. [...] A nossa língua materna para nós indígenas é primeiro lugar, depois a língua portuguesa.* (Acadêmico Nambikwara)

Esses depoimentos evidenciam a necessidade de revisão crítica das políticas educacionais para os povos indígenas, de modo que as escolas, em vez de atuarem como vetores de apagamento linguístico, tornem-se efetivamente espaços de revitalização, fortalecimento e criação de práticas multiletradas em línguas indígenas. Para isso, é indispensável:

- Formação continuada de professores indígenas com domínio linguístico e pedagógico;
- Produção de materiais didáticos e literários nas línguas maternas;
- Políticas públicas que garantam autonomia linguística e curricular às comunidades;
- Valorização da oralidade, da escuta aos mais velhos e das epistemologias indígenas.

A escola indígena, se articulada às realidades, valores e línguas dos povos, pode deixar de ser um instrumento de substituição para se tornar um espaço de resistência e ressignificação da palavra indígena.

4.5 “Sem deixar ninguém para trás”: por uma ecologia linguística comprometida com os povos indígenas.

Ao retomarmos o lema da Década Internacional das Línguas Indígenas – “*Sem deixar ninguém para trás*” –, reafirmamos que os processos de fortalecimento linguístico nas comunidades indígenas de Mato Grosso constituem formas concretas de resistência frente aos dispositivos históricos de apagamento. As experiências analisadas neste capítulo, com base nas respostas de acadêmicos indígenas da FAINDI, não devem ser lidas como respostas pessoais ou memórias afetivas isoladas, mas como enunciações situadas que traduzem formas de análise crítica sobre o lugar das línguas originárias nos contextos escolares, comunitários e políticos.

A apropriação da língua portuguesa pelos indígenas, muitas vezes estigmatizada como “erro” ou “fala inadequada”, é aqui compreendida como reconfiguração linguística e epistêmica. Como lembra Moita Lopes (2006), toda prática discursiva é atravessada por ideologias linguísticas e relações de poder que classificam os modos de falar em legítimos ou ilegítimos. É nesse sentido que a escola indígena emerge como espaço estratégico, não apenas de ensino formal, mas de disputa simbólica: lugar onde se tensionam normas hegemônicas da língua e onde se produzem novas formas de dizer e significar.

A leitura crítica das línguas como práticas sociais nos remete a Bourdieu (1982), que aponta que o valor das línguas e dos modos de falar está ligado à sua legitimidade social e à força simbólica que carregam em um determinado mercado linguístico. Nas palavras do autor, “a língua legítima é aquela que foi previamente legitimada por instituições de poder” (Bourdieu, 1982, p. 44). Assim, quando o português é imposto como norma absoluta nas instituições escolares, instaura-se uma violência simbólica que deslegitima as línguas indígenas e seus modos de existir no mundo.

Do mesmo modo, Calvet (2002) propõe a metáfora da *ecologia das línguas* para defender que nenhuma língua é “naturalmente” superior a outra, e que o desaparecimento de línguas não é um processo espontâneo, mas resultado de políticas de exclusão, marginalização e dominação. A manutenção, retomada e revitalização linguística, nesse contexto, não são apenas atos de preservação cultural, mas estratégias políticas de enfrentamento à colonialidade do saber e à monocultura linguística que ainda rege muitos espaços educativos.

Ao longo deste capítulo, observamos que essas estratégias não são homogêneas: elas se articulam de formas plurais às práticas comunitárias, aos projetos pedagógicos e às políticas públicas, criando redes de resistência e ressignificação. As juventudes indígenas, os mestres do saber tradicional e os professores formados em licenciaturas específicas têm papel fundamental

nesse processo, promovendo ações que vão desde a documentação linguística até o uso criativo das mídias digitais, passando pela elaboração de materiais bilíngues e pela incorporação da oralidade ancestral nos currículos escolares.

Portanto, que fortalecer as línguas indígenas é fortalecer os projetos de vida dos povos originários. É reconhecer que suas línguas não são apenas veículos de comunicação, mas territórios epistemológicos, instrumentos de luta e expressões legítimas de conhecimento. Que a Década Internacional das Línguas Indígenas não seja apenas um marco institucional, mas um chamado à ação ética e política por uma justiça linguística verdadeira – em que, finalmente, ninguém fique para trás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade linguística indígena em Mato Grosso reflete a complexidade sociocultural dos povos originários e evidencia a urgência de políticas públicas que assegurem o direito à manutenção, valorização e transmissão das línguas maternas. Esta tese buscou demonstrar que as políticas linguísticas não se limitam às ações estatais instituídas por dispositivos legais, mas abrangem também, e sobretudo, as práticas cotidianas engendradas pelas próprias comunidades.

Verificou-se que, embora legislações como a Constituição Federal de 1988, o Decreto n.º 6.861/2009 e normas estaduais, entre elas a Lei n.º 8.125/2004, reconheçam os direitos linguísticos indígenas, sua efetivação ainda encontra entraves, tais como a escassez de recursos, a ausência de professores bilíngues formados, a fragilidade de materiais didáticos específicos e a dificuldade em construir currículos interculturais condizentes com as cosmovisões e epistemologias indígenas. A análise realizada revelou, portanto, um panorama complexo, no qual se entrelaçam avanços institucionais e obstáculos persistentes de ordem estrutural, simbólica e política.

A experiência de residir por nove meses em área indígena junto ao povo Khîsêjtê e, simultaneamente, o convívio com os acadêmicos indígenas da Faculdade Intercultural Indígena (FAINDI), que reúne estudantes de mais de trinta etnias, ampliou significativamente meu olhar sobre os processos de resistência e fortalecimento linguístico. Essa vivência evidenciou que as políticas linguísticas antecedem qualquer marco normativo estatal: elas não surgem de decretos ou resoluções externas, mas nascem do povo e com o povo, constituindo-se como práticas vivas enraizadas na memória, na oralidade e nas estratégias próprias de cada comunidade. Muito antes da formalização governamental, cada povo já tecia, no seio de suas práticas culturais, ações de manutenção, fortalecimento e transmissão de suas línguas. Essas ações se manifestam nos rituais, nas formas de sociabilidade, nos cantos, nas narrativas e no cotidiano que dá sentido ao existir indígena.

Nesse sentido, as políticas linguísticas comunitárias são expressões de resistência que asseguram a continuidade das identidades e dos saberes ancestrais. Com base nessa constatação, compreende-se que a noção de políticas linguísticas precisa ser ampliada: não se restringem a um campo técnico ou jurídico, mas constituem um fazer coletivo que emerge de dentro das comunidades e se fortalece na relação entre tradição e inovação. Ao integrar as perspectivas teóricas de Fishman (1991), Grenoble e Whaley (2006), Maher (2009) e Oliveira (2020) com as práticas relatadas nos questionários dos acadêmicos/professores indígenas da FAINDI, esta

pesquisa evidencia que tais comunidades não são receptoras passivas de políticas externas, mas agentes protagonistas de seus próprios processos de manutenção e revitalização.

Nesse contexto, a Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022–2032) representa um chamado ético e político, mas só se concretizará de forma significativa quando dialogar diretamente com as práticas já existentes nas comunidades. A língua, entendida como memória coletiva, território simbólico e força vital da identidade, não pode ser reduzida a um objeto de tutela institucional; ela é um modo de existir. Negar o direito à língua é negar o direito à existência plena.

Os dados analisados nesta tese apontam ainda que os espaços acadêmicos interculturais, como a FAINDI, cumprem papel decisivo ao articular saberes tradicionais e conhecimentos científicos, formando sujeitos que se reconhecem como guardiões e multiplicadores de suas línguas. Contudo, o fortalecimento desse movimento requer articulação contínua entre Estado, universidades, movimentos indígenas e sociedade civil, numa lógica de corresponsabilidade. Assim, as políticas linguísticas indígenas em Mato Grosso configuram-se, antes de tudo, como políticas de vida, de resistência e de reexistência.

A partir das experiências vivenciadas, é possível afirmar que as políticas linguísticas nascem no seio das comunidades, de dentro para fora, constituindo-se como práticas de manutenção e fortalecimento. São ações diárias desenvolvidas pelos usuários das línguas, que garantem vitalidade e prestígio social, ao mesmo tempo em que se contrapõem às pressões da língua oficial.

Essas políticas internas ganham sustentabilidade nos projetos extraescolares, que têm como função ampliar a mobilidade cultural e assegurar o uso da língua materna em espaços diversos. Trata-se de uma forma concreta de enfrentar o risco de desaparecimento das línguas indígenas e dos saberes nelas registrados, preservando espaços discursivos e garantindo-lhes funções sociais relevantes tanto na comunidade quanto na escola.

Esse processo não dispensa, porém, a importância da educação escolar não indígena. Considerando o contato cada vez mais próximo entre índios e não índios e as transformações decorrentes desse convívio, é fundamental que os alunos indígenas, mesmo os que vivem fora dos centros urbanos, tenham acesso aos conteúdos das escolas não indígenas. Assim, as políticas linguísticas comunitárias se complementam às políticas institucionais, contribuindo para uma formação intercultural ampla.

Faz-se, portanto, necessária a efetivação de estudos sobre a situação sociolinguística das comunidades, de modo a identificar fragilidades e potencialidades das línguas em uso. As políticas linguísticas, nesse sentido, vinculam-se inteiramente ao fortalecimento das práticas

culturais, ao envolvimento dos anciões e lideranças, e à reconstituição de espaços de produção de saberes. Desenvolver a escrita em língua indígena, por exemplo, configura-se como estratégia fundamental de resistência frente às pressões do português em diferentes contextos, reforçando a identificação, o pertencimento e o prestígio dos falantes.

A educação indígena, por sua vez, ocorre na coletividade e demanda a preservação da identidade étnica e cultural de cada povo. Ao reconhecer essa dimensão, a presente pesquisa assume relevância social, pois não apenas analisa um fenômeno linguístico, mas também evidencia o desejo das comunidades em dar continuidade ao processo de fortalecimento de suas línguas, inspirando a realização de novos estudos nessa mesma direção.

Observou-se ainda que, nas aldeias investigadas, a língua portuguesa não ocupa os principais domínios sociais, permanecendo a língua materna como centro das interações. Esse dado reforça a compreensão de que a vitalidade linguística é sustentada pela coletividade e por ações cotidianas que, mesmo diante de pressões externas, asseguram a permanência das línguas indígenas como instrumentos de identidade, memória e resistência.

Ao evidenciar a centralidade das línguas indígenas na manutenção das identidades coletivas, este estudo destaca que a sua preservação não é um ato de resistência isolada, mas um movimento político que se inscreve na luta por direitos, autonomia e dignidade. Ignorar ou negligenciar essas línguas significa contribuir para a perpetuação de um processo histórico de silenciamento e exclusão; valorizá-las, ao contrário, é afirmar a pluralidade e a potência criativa que compõem a nação brasileira.

Reconhecer as línguas indígenas como vivas, potentes e indispensáveis é condição essencial para a construção de um Brasil verdadeiramente plural, inclusivo e democrático. Somente ao assegurar que tais vozes continuem a ecoar nas escolas, nas aldeias, nas universidades e nos espaços públicos será possível vislumbrar um futuro em que a diversidade linguística não seja apenas tolerada, mas celebrada como fundamento de uma sociedade mais justa, solidária e decolonial.

Assim, esta tese reafirma que as políticas linguísticas indígenas se constituem como processos históricos, sociais e culturais que transcendem a dimensão legal e institucional. São políticas de vida, gestadas no cotidiano comunitário, que interpelam Estado e sociedade a assumirem o compromisso com a justiça linguística e social. Nesse sentido, torna-se imperativo reconhecer que cada língua indígena carrega não apenas um sistema de comunicação, mas também uma cosmovisão própria, um modo singular de compreender e interagir com o mundo, configurando-se como patrimônio imaterial insubstituível da humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBY, S. Les droits linguistiques: entre reconnaissance et normalisation. In: GUESPIN, L.; MARCHESE, M. (org.). **Politiques linguistiques**. Limoges: Lambert-Lucas, 2015. p. 45–60.
- ALTENHOFEN, C. Políticas públicas para as línguas indígenas no Brasil. In: PACHECO, F. P.; NASCIMENTO, E. L. do (org.). **Políticas linguísticas e ensino de línguas no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 121–138.
- AMARAL, M. D. C.; BAIBICH, M. E. M. Licenciaturas interculturais indígenas: entre políticas afirmativas e políticas de formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 865–880, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9FVRkmdN6>. Acesso em: 18 abr. 2025.
- ARANTES, A. A. M. **Políticas Linguísticas no Brasil Indígena: Desafios e Perspectivas**. Em Aberto, 2005.
- AUSTIN, P. K.; SALLABANK, J. **The Cambridge Handbook of Endangered Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- BASTOS, R. Entre a homogeneização e o reconhecimento da diversidade: políticas públicas e identidades indígenas no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 131–146, jan./abr. 2007.
- BAXTER, A. Línguas em contato. In: PETTER, Margarida (org.). **Línguas indígenas: tradição, contato, transformação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BONATO, N. R. **Educação e missão: os jesuítas e a educação nas colônias**. São Paulo: Loyola, 1998.
- BRAGGIO, A. Políticas linguísticas para os povos indígenas no Brasil: conflitos e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 94–103, jan./abr. 2000.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 50, 11 nov. 1999.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 abr. 2025.
- BRASIL. **Directório dos Índios**. Directório de 1758. Disponível em: <https://www.exemplo.com>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 nov. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.045, de 29 de junho de 2007. Institui o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jun. 2007. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

BURATTO, S. **Educação e identidade indígena**: desafios e perspectivas. São Paulo: [Editora], 2004.

CALVET, L. J. **A ecologia das línguas**: considerações sobre a diversidade linguística e cultural. Campinas: Pontes, 2002.

CALVET, L.J. **Plano de línguas e política linguística**. São Paulo: IPOL, 2007.

CANDAU, V. M. Educação intercultural: mediações necessárias. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura(s) e educação: entre espaços de identidade e poder**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 135–158.

COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

COSTA, A. **Políticas linguísticas e a resistência indígena no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

CRUZ, D. **A imposição da língua portuguesa no Brasil colonial**: políticas e práticas de ensino. São Paulo: [s.n.], 2006.

Cruz, M. C. da. **Povo Umutína**: a busca da identidade linguística e cultural. Campinas, SP : [s.n.], 2012.

D'ANGELIS, D. P. **Educação bilíngue nas escolas indígenas**: desafios e perspectivas. São Paulo: [Editora], 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGÜÍSTICOS. Barcelona: PEN Club Internacional; CIEMEN, 1996. Disponível em: <https://www.ciemen.org/obser/dudl.htm>. Acesso em: 18 abr. 2025.

DINIZ, A. P. **A língua Bakairi e suas práticas de revitalização**: um estudo de caso na aldeia Bakairi. Cáceres: UNEMAT, 2020.

DUFF, P. A. **Case Study Research in Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2008.

FERNANDES, C. **Formação de professores indígenas**: desafios e possibilidades. São Paulo: Editora da UNESP, 2020.

FERREIRA, L. F. Tecnologia e resistência: o papel das redes sociais no fortalecimento das línguas indígenas. **Revista Brasileira de Linguística**, v. 28, p. 45–62, 2021.

FISHMAN, J. A. **Reversing language shift**: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Apud MIRANDA, Patrícia Silva de; PESSOA, Roselane R. de Souza. 2018, p. 271.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio. **Dados sobre povos indígenas no Brasil**. Brasília, DF: FUNAI, 2020. Disponível em: <https://www.funai.gov.br/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). **Povos indígenas no Brasil**. Brasília: FUNAI, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/povos-indigenas>. Acesso em: 30 abr. 2025.

GANDOUR, G. **Educação e diversidade linguística**: políticas públicas no Brasil. Brasília: MEC, 2009.

GRENOBLE, L. A.; WHALEY, L. J. **Saving languages: an introduction to language revitalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

GUIMARÃES, E. **Semântica**: enunciação e sentido. Campinas: Pontes Editores, 2018.

GUIMARÃES, M. A. P. **Língua e letramento**: a educação bilíngue no Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**: características gerais da população – resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 abr. 2025.

KÔTIRI, E. **A língua como medicina**: histórias e saberes na aldeia Bakairi. Paranatinga: Associação de Professores Indígenas Bakairi, 2022.

KREMER, J. **A política linguística e a língua materna das comunidades indígenas no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

LEMOS, M. Cl. **A preservação da língua indígena: práticas e desafios**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

LIEBKIND, K. Social psychology and ethnic identity. In: PRENTICE, D. A.; MILLER, D. T. (ed.). **Cultural divides: understanding and overcoming group conflict**. New York: Russell Sage Foundation, 1999. p. 275–303.

LIMA, C. **Currículo intercultural e educação indígena em Mato Grosso: uma análise crítica**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2016.

LUCCHESI, D. Preconceito linguístico e exclusão social no Brasil. **Revista da ABRALIN**, v. 14, n. 1, p. 23–40, 2015.

MAHER, T. **Bilingualism and education: a historical perspective**. London: Routledge, 2006.

MAHER, T. Retomada linguística e reconstrução identitária: ações de reapropriação das línguas indígenas. In: OLIVEIRA, G. (org.). **Políticas linguísticas e educação indígena**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MAHER, T. Sendo índio em português... In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 1998. p. 115–138.

MATO GROSSO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 049/2016, de 29 de setembro de 2016. Estabelece diretrizes para a educação escolar indígena. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 3 out. 2016. Disponível em: <http://www.educacao.mt.gov.br/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MATO GROSSO (Estado). Lei nº 8.125, de 18 de novembro de 2004. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 19 nov. 2004. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Programa de Apoio à Educação Escolar Indígena**. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2018.

MATTOS, H. Ensino bilíngue e educação indígena: uma perspectiva decolonial. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 39, n. 144, p. 45–62, 2018.

MIRANDA, P. S. de; PESSOA, R. R. de S. Saberes indígenas e formação de professores: desafios para a interculturalidade. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, A. da S.; SANTOS, V. M. dos (orgs.). **Educação escolar indígena: políticas, saberes e práticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 265–279.

MIRANDA, P. S. de; PESSOA, R. R. de S. Território, identidade e poder: reflexões sobre a produção social do espaço no Brasil contemporâneo. **Revista Geográfica**, v. 40, n. 3, p. 266–281, 2018.

MORAES, J. O. **O ensino de línguas indígenas no Brasil: desafios e perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOREIRA, A. **Direitos linguísticos e políticas públicas: avanços e desafios no Brasil.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2019.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** São Paulo: EDUSP, 2004.

MUNDURUKU, D. **A sabedoria dos velhos.** Petrópolis: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, E. L. do; PACHECO, F. P. **Políticas linguísticas e ensino de línguas no Brasil: perspectivas atuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

NOGUEIRA, V. M. Língua e poder: a imposição do português e a resistência indígena. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 15, n. 1, p. 75–88, 2012.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais.** Genebra: OIT, 1989.

OLIVEIRA, G. (org.). **Políticas linguísticas e educação indígena.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OLIVEIRA, G. **Direitos linguísticos e práticas comunitárias de resistência: o caso das línguas indígenas no Brasil.** Salvador: Edufba, 2020.

OLIVEIRA, T. **Alfabetização e educação indígena: desafios no contexto de Mato Grosso.** Cuiabá: Editora UFMT, 2017.

COOPER, R. L. **Language planning and social change.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

PACHECO, F. P. **Educação e diversidade linguística: um olhar sobre as línguas indígenas brasileiras.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

PESSOA, R. R. de S. Identidade e língua na educação indígena. **Cadernos de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, p. 73–90, 2016.

PONTES, M. A importância da língua materna na educação indígena. **Revista Educação Indígena**, v. 5, p. 123–140, 2017.

PRADE, R. O papel da língua na construção identitária indígena. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 10, p. 97–110, 2019.

REIS, J. Políticas de ensino e línguas indígenas. **Revista Educação e Linguagem**, v. 18, n. 2, p. 45–60, 2014.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização: a história de um trágico conflito.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of Sociolinguistics**, v. 4, n. 2, p. 196–213, 2000.

SANTANA, A.; DUNCK-CINTRA, R. Descrição de línguas indígenas: histórico, desafios e perspectivas. **Polifonia**, Cuiabá, v. 26, p. 13–33, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/7272/4798>. Acesso em: 2 maio 2025.

SANTOS, B. de S. **A pedagogia crítica e as questões linguísticas na educação indígena**. Coimbra: Almedina, 2012.

SANTOS, E. O ensino do português para indígenas: estratégias e desafios. In: PACHECO, F. P.; NASCIMENTO, E. L. do (org.). **Políticas linguísticas e ensino de línguas no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 139–156.

SILVA, G. C. **Políticas linguísticas de manutenção e fortalecimento da língua Khîsêjtê**. Cáceres: UNEMAT, 2021. (Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Linguística, UNEMAT).

SILVA, J.V. Língua e identidade na educação indígena: práticas pedagógicas nas escolas Xavante e Paresi. **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 10, p. 134–153, 2019.

SILVA, M. C. da. Educação intercultural bilíngue: práticas e desafios no contexto amazônico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1–17, 2020.

SILVA, R. A. da. **Políticas públicas para línguas indígenas: avanços e limites**. Brasília: MEC, 2017.

SOARES, M. L. **A educação e as línguas no Brasil: colonialismo e ensino de línguas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA LIMA, A. C. de. **A educação indígena e as políticas públicas no Brasil: entre a tradição e a modernidade**. São Paulo: Editora, 2002.

SOUZA, S. A. dos S. Políticas de silenciamento linguístico: notas para uma crítica à colonialidade do saber. In: DORTA, Pedro; MENEZES, Milene; MATTOS, Irene (org.). **Línguas indígenas e políticas linguísticas no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 29–44.

SOUZA, T. **Currículo e ensino intercultural: desafios para a educação indígena em Mato Grosso**. Cuiabá: Ed. UNEMAT, 2018.

TELLES, S. M.; BORTONI, R. **Autoria indígena e educação linguística: práticas e políticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Licenciatura Intercultural Indígena. Cáceres, MT, 2025. Disponível em: <https://www.unemat.br>. Acesso em: 27 abr. 2025.

UNESCO. **Atlas of the world's languages in danger**. 3. ed. Paris: UNESCO, 2010.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona: Escola Oficial de Idiomas, 1996. Disponível em: <http://www.unesco.org>. Acesso em: 27 abr. 2025.

UNESCO. **Diretrizes sobre educação intercultural**. Paris: UNESCO, 2006.

UNESCO. **Plano de Ação Global para a Década Internacional das Línguas Indígenas (2022–2032)**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

UNESCO. **Relatório mundial sobre a educação 2020: inclusão e educação: todos, sem exceção**. Paris: UNESCO, 2020.

VIEIRA, M. Línguas indígenas e políticas públicas no Brasil: entre direitos e desafios. **Revista de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 3, p. 45–63, 2017.

WAIRÉ, I. **A língua como vida: saberes e práticas Xavantes na preservação da língua**. Terra Indígena São Marcos, 2023.

WAURA, R. **Tecnologias e memória linguística: o uso da língua Waura no WhatsApp**. Cáceres: Universidade Federal de Mato Grosso, 2023.

WILLIAMS, S. Language and identity in indigenous education. **Journal of Language and Culture**, v. 10, n. 2, p. 115–130, 2015.

YAMUCA, J. P. **Mapeamento cultural e línguas originárias: um estudo de caso da língua Chiquitana**. Porto Esperidião, 2023.