



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

ALTAMIRA CÂNDIDO VALÉRIO BASILIO

**REALIDADE SOCIOLINGUÍSTICA DAS ALDEIAS NOVA TERERÉ E NOVA
NASCENTE – SIDROLÂNDIA/MS E O ENSINO DE LÍNGUA TERENA NA
ESCOLA INDÍGENA**

DOURADOS/MS

2026

ALTAMIRA CÂNDIDO VALÉRIO BASILIO

**REALIDADE SOCIOLINGUÍSTICA DAS ALDEIAS NOVA TERERÉ E NOVA
NASCENTE – SIDROLÂNDIA/MS E O ENSINO DE LÍNGUA TERENA NA
ESCOLA INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação e Territorialidades (PPGET), da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação e Territorialidades

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade

Orientador: Prof. Dr. Andérbio Márcio Silva Martins

DOURADOS/MS

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

B312r Basilio, Altamira Candido Valerio
REALIDADE SOCIOLINGUÍSTICA DAS ALDEIAS NOVA TERERÉ E NOVA
NASCENTE - SIDROLÂNDIA/MS E O ENSINO DE LÍNGUA TERENA NA ESCOLA
INDÍGENA [recurso eletrônico] / Altamira Candido Valerio Basilio. -- 2026.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Andérbio Márcio Silva Martins.
Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade)-Universidade Federal da
Grande Dourados, 2026.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Realidade sociolinguística. 2. Língua terena. 3. Ensino de língua Terena. 4. Aldeia
Nova Tereré. 5. Aldeia Nova Nascente. I. Martins, Andérbio Márcio Silva. II. Título.

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

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

REALIDADE SOCIOLINGUÍSTICA DAS ALDEIAS NOVA TERERÉ E NOVA NASCENTE – SIDROLÂNDIA/MS E O ENSINO DE LÍNGUA TERENA NA ESCOLA INDÍGENA

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Andérbio Márcio Silva Martins (PPGET/UFGD)

(Orientador e Presidente da Banca)

Prof. Dr. Cassio Knapp (PPGET/UFGD)

(Membro Interno – titular)

Prof^a. Dr^a. Marta Coelho Castro Troquez (PPGEdu/UFGD)

(Membro externo – titular)

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Mendes de Oliveira (PPGET/ UFGD)

(Membro interno – suplente)

Prof^a. Dr^a. Thayse Figueira Guimarães (PPG Letras/UFGD)

(Membro externo – suplente)

Ao Grande Criador, à minha família, aos meus interlocutores, aos meus troncos formadores e às minhas aldeias Nova Tereré e Nova Nascente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO HISTÓRICO	13
1.1 A saída dos Terena do Êxiva	13
1.2 A estadia entre os Kadwéus e o encontro com os Neobrasileiros	21
1.3 A atuação do Estado Brasileiro junto aos Povos Indígenas.....	24
1.4 A Aldeia Bananal	27
1.5. Migração Terena para áreas urbanas.....	28
1.6 A Aldeia Nova Tereré: Um Novo Recomeço	32
1.7. Aldeia Nova Nascente: Ampliando o Território Terena	40
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O BILINGUISMO	49
2.1 Educação Indígena e Educação Escolar Indígena	49
2.2 Educação Escolar Indígena	53
2.3 Educação Escolar Indígena Terena	57
2.4 A Educação dita diferenciada	60
CAPÍTULO 3 – A REALIDADE SOCIOLINGÜÍSTICA NAS ALDEIAS NOVA TERERÉ E NOVA NASCENTE.....	69
3.1 A realidade bilíngue nas Aldeias Nova Tereré e Nova Nascente	70
3.2 A realidade sociolinguística nas Aldeias Nova Tereré e Nova Nascente	74
CAPÍTULO 4 – A REALIDADE DO ENSINO DA LÍNGUA TERENA NAS ESCOLAS DAS ALDEIAS NOVA TERERÉ E NOVA NASCENTE.....	88
4.1 O surgimento da Escola Municipal Indígena Extensão Nandi Pasilio da Aldeia Nova Tereré.....	88
4.2 O Ensino na Língua Materna Terena na Escola Municipal Indígena Extensão Nandi Pasilio, segundo, a professora Rosemeire Basilio Francisco.....	93
4.3 O surgimento da Escola Municipal Indígena Extensão Aide de Souza da Aldeia Nova Nascente.....	101
4.4 O Ensino da Língua Materna Terena na Escola Municipal Indígena Extensão Aide de Souza, segundo, a professora Marileide Basilio Francisco.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	110

REALIDADE SOCIOLINGUÍSTICA DAS ALDEIAS NOVA TERERÉ E NOVA NASCENTE – SIDROLÂNDIA/MS E O ENSINO DE LÍNGUA TERENA NA ESCOLA INDÍGENA

Resumo

O objetivo deste estudo foi descrever a realidade sociolinguística das aldeias Nova Tereré e Nova Nascente, localizadas no município de Sidrolândia e verificar como tem ocorrido o ensino de língua Terena na escola indígena dessa região. Partiu-se do pressuposto de que a língua Terena tem perdido seu espaço de uso para a língua portuguesa em diversos contextos de comunicação por uma parcela significativa de falantes dessas comunidades. Diante disso, buscou-se verificar quem, de fato, tem usado a língua Terena, com que frequência, se ela está sendo transmitida para as novas gerações e qual tem sido o papel da escola na contribuição do processo de revitalização, fortalecimento e manutenção da língua. Compreende-se que o diagnóstico sociolinguístico é fundamental para planejar políticas linguísticas em prol do uso e da ampliação de uso de uma língua indígena.

Palavras-chave: realidade sociolinguística; língua Terena; ensino da língua.

SOCIOLINGUISTIC REALITY OF THE VILLAGES OF NOVA TERERÉ AND NOVA NASCENTE – SIDROLÂNDIA/MS AND THE TEACHING OF THE TERENA LANGUAGE IN THE INDIGENOUS SCHOOL

Abstract

The objective of this study was to describe the sociolinguistic reality of the Nova Tereré and Nova Nascente villages, located in the municipality of Sidrolândia, and to verify how the Terena language has been taught in the indigenous school of this region. It is based on the assumption that the Terena language has been losing ground to Portuguese in various communication contexts among a significant portion of speakers in the communities. Therefore, this study seeks to determine who actually uses the Terena language, how frequently, whether it is being transmitted to new generations, and what

role the school has played in contributing to the revitalization, strengthening, and maintenance of the language. It is understood that a sociolinguistic diagnosis is fundamental for planning language policies that promote the use and expansion of an indigenous language.

Keywords: sociolinguistic reality; Terena language; language teaching.

**KIXÓVOKU RA VEMO’U IKO’ITUKEXEOKONO XOKO
VIPUXOVOKU NOVA TERERÉ YOKO XOKO NOVA NASCENTE, YOKO
KIXOAKU VIHIXAXOPEOVA**

Itátane

Itukovoke râ’a yutoxoati kóyeku ra emo’úti iko’itukexeokono xoko ipuxóvokuti Nova Tereré yoko xoko Nova Nascente, ovoti ya pítivokona Sidrolândia, epo’oxo komomâti kixóvoku íhikaxeovokono ne emo’u Têrenoe ya xoko íhikaxovokuti yara vipuxovoku. Hara turixeovo xokoyoke ra emo’u Têrenoe, ákotine koyuhoâti, póhutine emó’uke purutuye vekonehiko koyuhoyea itukinokoko xêti ra viyénoxapa yara xapa vipuxovoku. Ya kuteâti koekuikopo ákoyeane póno koeti koyuhoâti ra emo’u têrenoe, kuti íhikaxopaikopohiko ra inamatihiko kalivonohiko tumune ûti, kene ra íhikaxovokuti, kuti itukovoikopo ,motovâti kóyukopea ra emo’u Têrenoe, kóxunakopea motovâti ákoyea aúke’e. Énomone itukovo ra komómeokono ra emo’úti kixóvoku iko’itukexeokono motovâti opósikeono kixókonoku ápeyea koyukopati ra emo’u Têrenoe motovâti kóxunakopeokono, epo’oxo enópea koyuhópati ra emo’uhiko ne kopénoti.

Emo’úti hiko: kóyeku ne emo’úti koyuhoyeokono; emo’u Têrenoe; íhikaxovoti Têrenoe.

LISTA DE ABREVIATURAS

DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

L1 – Língua Indígena

L2 – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MS – Mato Grosso do Sul

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SIL – Summer Institute of Linguistics

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1. Povos Aruak	14
IMAGEM 2. Distribuição dos povos aruak.....	16
IMAGEM 3. Anciã Tomázia Cândido.....	18
IMAGEM 4. João Basílio	18
IMAGEM 5. Ancião Hermes Basílio	20
IMAGEM 6. Valdecir e família	31
IMAGEM 7. Aldo e seu pai, ancião Antônio Vicente	33
IMAGEM 8. Imagem Aérea Aldeia Nova Tereré.....	35
IMAGEM 9. PS Aldeia Nova Tereré.....	35
IMAGEM 10. Cacique Elielson e seu pai, Nandi Pasílio.....	36
IMAGEM 11. Decreto de construção da EMI Extensão Nandi Pasílio	37
IMAGEM 12 e 13. Professora Camila e profs da Extensão Nandi.....	38
IMAGENS 14 e 15. E.M.I. Nandi Pasílio	39
IMAGEM 16. Imagem aérea da Aldeia Nova Nascente	45
IMAGENS 17 e 18. PS Nova Nascente.....	46
IMAGEM 19. Primeiros alunos EMI Extensão Aide de Souza.....	47
IMAGEM 20. EMI Extensão Aide de Souza.....	48
IMAGEM 21. Elizete da Silva – anciã.....	81
IMAGEM 22. João Basílio e esposa - anciãos.....	83
IMAGEM 23 e 24 EMI Extensão Nandi Pasílio em prédio da igreja.....	96
IMAGEM 25 e 26. Construção das primeiras salas	91
IMAGEM 27. Extensão Nandi Pasílio Ampliação e Reforma.....	92
IMAGEM 28. Texto dos saberes indígenas – 1º ano	98
IMAGEM 29. Texto dos saberes indígenas – 2º ano	99
IMAGEM 30. Texto dos saberes indígenas – 3º ano	100
IMAGEM 31. EMI Extensão Aide de Souza	103

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Documento de aquisição da área: Nova Tereré	34
FIGURA 2. Total de Indígenas nas Escolas do Brasil	60
FIGURA 3. Comportamento Linguístico 1	67
FIGURA 4. Comportamento Linguístico 2	67
FIGURA 5. Movimento linguístico	69
FIGURA 7. Questionário semiestruturado.....	72
FIGURA 8. Mapeamento Aldeia Nova Tereré	84
FIGURA 9. Mapeamento Aldeia Nova Nascente.....	86
FIGURA 10. Decreto de criação da EMI Extensão Aide de Souza	102

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Questionário de pesquisa sociolinguística.....	73
QUADRO 2. Realidade sociolinguística.....	87
QUADRO 3. Distribuição de carga horária – Educação Infantil	96
QUADRO 4. Distribuição de carga horária – Ensino Fundamental 1	96

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder pequenos traços de sabedoria, paciência, saúde e vontade de aprender.

À memória de meu pai, Albino Valério, que, ao chegar do trabalho diário, mesmo cansado, mostrava-me as constelações no céu em conversas simples, mas carregadas de significado e amor. Na infância, eu ainda não compreendia por que ele sempre me apontava as estrelas; hoje, entendo que, embora pareçam pequenas, elas brilham, assim como brilham o esforço e a dedicação. Acredito que esse foi o recado que ele me deixou com muito amor: fortalecer-me para alcançar meus objetivos. Por isso, guardo esse ensinamento em meu coração e em minha memória. Minha infância permanece marcada por lindas lembranças, e, mesmo que ele não esteja presente fisicamente para ver este momento, sua força, seu apoio incondicional e seus sacrifícios foram pilares essenciais para a conclusão desta dissertação. Esta conquista também é sua!

Agradeço à minha mãe, Irene Cândido Valério, que não mediu esforços nem distância. Sempre que eu precisava ir ao Tempo Universidade, em Dourados, ela saía da Aldeia Bananal, em Aquidauana, e vinha para a Aldeia Nova Tereré, em Sidrolândia, para cuidar da minha filha e da minha casa. Obrigada por seu apoio, seu amor, sua dedicação e sua preocupação comigo até aqui. Sua presença foi, com toda certeza, uma base primordial para a minha formação. Este trabalho também é seu!

Meu eterno agradecimento ao meu esposo, Givanildo Basilio, por me apoiar e me incentivar sempre. Obrigada por compreender minhas ausências durante esses dois anos e, por me oferecer suporte de todas as formas possíveis, especialmente nos momentos em que precisei ficar sozinha para estudar e escrever. Esse cuidado tornou minha caminhada mais tranquila e me deu força para seguir.

Meus filhos, João Vitor e Annye Victoria, obrigada por existirem na minha vida! Vocês são a minha força. João, por ser maior de idade e viver sem depender de mim, acompanhou mais de perto as minhas idas e vindas. “Me avise quando chegar a Dourados!” ou “Me avise quando chegar em casa!” eram palavras que dizia com frequência, demonstrando sua preocupação. Minha pequena Annye, por sua vez, chorava muito quando eu avisava que estaria de viagem e passaria a noite distante. Sei que todo esse esforço foi necessário e que cada lágrima sua e minha, causada pela distância que enfrentamos, se transformará em alegrias futuras.

Às minhas irmãs, Camila e Ariadene, por se revezarem para cuidar da minha casa quando minha mãe não pôde. O cuidado que vocês tiveram com meus filhos foi essencial, puro e verdadeiro, pois me permitiu seguir minha caminhada de estudos com mais tranquilidade. Gratidão!

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Andérbio Márcio Silva Martins, pela excelente orientação. Admiro-o muito por sua inteligência, sabedoria e humildade. A preparação para o Exame de Qualificação e para a Defesa desta dissertação de mestrado ensinou-me muito. Caminhar comigo nesta etapa, com tanta paciência, trouxe-me o equilíbrio de que eu precisava e a confiança de contar com um profissional de alto nível na área que escolhi pesquisar. Obrigada!

Aos membros que compuseram a minha banca de Exame de Qualificação e de Defesa: Professor Doutor Cássio Knapp e Professora Doutora Marta Coelho Castro Troquez. Obrigada por aceitarem o convite e dedicarem seu tempo à leitura e à avaliação criteriosa da minha escrita. As contribuições, sugestões e questionamentos apresentados foram muito valiosos e trouxeram melhorias significativas para o desenvolvimento e enriquecimento deste trabalho. Gratidão!

À CAPES, pela bolsa de estudos que me foi concedida, pela confiança e pelo financiamento da minha pesquisa.

Aos meus Troncos Formadores, meus velhos anciões, que prontamente contribuíram para a construção da minha pesquisa: Antonio Vicente, João Basilio, Hermes Basilio, Elizete da Silva e minha Raiz, anciã Tomázia Cândido, que partiu durante a execução deste manuscrito. Ela teve uma participação muito importante e permanece hoje em meu coração, em minha memória e em minha escrita. Obrigada, meus anciões, por compartilharem sua sabedoria comigo e com a minha pesquisa. Os senhores foram fundamentais para que este trabalho acontecesse.

Aos caciques das Aldeias Nova Tereré e Nova Nascente, senhores Elielson Basilio e Enivaldo Basilio, respectivamente, por colaborarem com este trabalho e compartilharem suas experiências como lideranças em suas comunidades.

Ao Gerilson Samuel e à sua família, que prontamente me oportunizaram o acesso a informações preciosas sobre lutas e conquistas. Suas narrativas pertinentes à criação da Aldeia Nova Nascente consolidaram ricamente esta pesquisa.

Agradeço ao Senhor Aldo Vicente, que compartilhou comigo seus relatos e experiências, juntamente com seu pai, ancião Antônio Vicente, referentes ao início e à criação da Aldeia Nova Tereré.

Às professoras Rosemeire Basilio Francisco e Marileide Basilio Francisco, professoras de Língua Materna Terena nas escolas Extensão Nandi Pasilio e Aide de Souza, respectivamente localizadas nas aldeias Nova Tereré e Nova Nascente. Obrigada por aceitarem falar sobre as metodologias de ensino, as práticas pedagógicas e os anseios que nos unem em torno de um objetivo final: a revitalização e o fortalecimento da Língua Materna Terena.

À Denise Basilio, Bene Hail, Jaciane Cândido, Camila Cândido, Rosilene Basilio e Rosinéia Basilio, pela participação direta relativa ao uso linguístico da língua Terena nas duas aldeias desta pesquisa. Obrigada!

À Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidades (PPGET) e à Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), por proporcionarem grandes aprendizagens, juntamente com todos os professores que compõem o Programa. Gratidão!

Aos colegas de curso! A amizade que fizemos e os momentos especiais que vivemos guardarei em meu coração.

À minha amiga Andressa Mamende, que tão amavelmente me recebeu em sua casa quando precisei realizar o meu estágio de docência. Obrigada, minha amiga!

Ao professor Aronaldo Júlio, da T.I. Cachoeirinha, que me auxiliou na tradução do meu texto para a língua Terena. Obrigada, professor!

A todos que, direta ou indiretamente, foram essenciais para a construção deste trabalho

INTRODUÇÃO

As línguas indígenas brasileiras, de forma geral, correm algum risco de desaparecimento. Trata-se de línguas que estão sob constante ameaça dada a necessidade dos falantes de aprenderem a língua portuguesa por uma questão de sobrevivência. O contato com o não indígena, cada vez mais intenso, tem fragilizado as culturas indígenas e, conseqüentemente, o uso das próprias línguas indígenas.

Desde meados do século XX, os povos indígenas contactados têm experimentado um modelo de educação escolar que tende a ser bilíngue, mas que, em sua essência, ainda tem privilegiado a língua portuguesa como língua de instrução, sendo esta também a língua presente nos materiais didáticos e nos sistemas de avaliação.

Somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 foi garantido aos povos indígenas, na forma da lei, o direito de serem instruídos em suas próprias línguas, além do direito de aprenderem o português. Desde então, são inúmeras as experiências de educação escolar indígena voltadas à construção de uma educação bilíngue, autônoma, intercultural, específica, diferenciada e de qualidade.

No que diz respeito ao povo Terena, presente em diversas áreas do estado de Mato Grosso do Sul, a situação não é diferente, tanto em relação ao risco de enfraquecimento da língua quanto aos desafios do processo de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas dessa etnia. Esta pesquisa, contudo, concentra-se em uma parcela específica desse povo: os habitantes das aldeias Nova Tereré e Nova Nascente, localizadas no município de Sidrolândia-MS. A investigação é orientada por duas questões centrais: (1) qual é a realidade sociolinguística dessas áreas? e (2) como tem sido o ensino da língua Terena na escola indígena da região?

Os Terena que habitam atualmente as aldeias Nova Tereré e Nova Nascente são oriundos de outras Terras Indígenas, de municípios diferentes como: Aquidauana, Nioaque e Miranda. Trata-se de uma onda migratória recente, decorrente da necessidade de encontrar melhores condições de vida.

Essas famílias trazem consigo, em certa medida, a realidade sociolinguística de suas áreas de origem. Por serem oriundas de contextos distintos e apresentarem experiências linguísticas variáveis, considero necessário investigar a realidade sociolinguística das aldeias Nova Tereré e Nova Nascente, a fim de subsidiar possíveis políticas linguísticas condizentes com a situação local e voltadas à manutenção da língua Terena nessas comunidades. Nesse sentido, busco verificar quem ainda fala a língua e

quem ainda a compreende, considerando anciões, adultos, jovens, adolescentes e crianças. Com esse diagnóstico, o ensino da língua no ambiente escolar poderá ser revisto, tendo em vista possibilidades de ampliação do uso, fortalecimento e revitalização, especialmente nos casos em que os alunos já não têm o Terena como primeira língua.

O objetivo geral desta pesquisa é realizar um diagnóstico da realidade sociolinguística das aldeias Nova Tereré e Nova Nascente, localizadas no município de Sidrolândia-MS, e verificar como ocorre o ensino da língua Terena na escola indígena da região.

Para alcançar esse objetivo, registro um breve histórico do povo Terena; procuro compreender o processo de formação das aldeias Nova Tereré e Nova Nascente, com destaque para as questões sociolinguísticas; aplico um questionário sociolinguístico semiestruturado nas referidas aldeias; discuto a educação escolar indígena e o bilinguismo; sistematizo e analiso os dados obtidos; descrevo a realidade do ensino de língua Terena na escola indígena da região; e apresento o processo de criação e formação das duas escolas indígenas.

Inicialmente, realizei um levantamento de fontes bibliográficas que pudessem trazer elementos para compreender a constituição das aldeias Nova Tereré e Nova Nascente. Para isso, li Baltazar (2010), Bittencourt e Ladeira (2000), Richard e Combès (2015), Oliveira (1976), Ribeiro (1979), Silva (1949), Taunay (1931) e Meliá (1979), em diálogo com minhas fontes orais: os anciões Tomázia Cândido, João Basílio e Hermes Basílio. Esses autores e interlocutores contribuíram para a construção de um breve panorama sobre a origem do povo Terena, que atualmente habita o estado de Mato Grosso do Sul e parte do estado de São Paulo. Assim, apresento descrições e testemunhos de histórias ocorridas ao longo dos anos, até chegar ao local da pesquisa: as aldeias Nova Tereré e Nova Nascente. O capítulo 1 está organizado dessa forma e é de cunho qualitativo. Todo o trabalho foi desenvolvido com base em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

Além disso, realizei um levantamento bibliográfico que pudesse fornecer subsídios para compreender o que é um levantamento sociolinguístico e como ele pode ser desenvolvido. A partir desse entendimento, adotei um modelo de questionário sociolinguístico semiestruturado, elaborado por Silva (2001), que adaptei à realidade pesquisada e apliquei ao maior número possível de moradores das duas aldeias,

considerando anciões, adultos, adolescentes e crianças. Em seguida, sistematizei e analisei os dados, de modo a viabilizar a descrição da realidade sociolinguística.

Ao mesmo tempo, realizei uma pesquisa de cunho etnográfico durante o segundo semestre de 2024 e o ano letivo de 2025. Nesse período, fiz acompanhamentos diretos nas escolas Extensão Nandi Pasílio e Aide de Souza, com o objetivo de observar o ensino da língua Terena e descrever como esse ensino se realiza. Busquei compreender o que se ensina, como se ensina e como ocorre o sistema de avaliação da aprendizagem. Os resultados dessa investigação servirão para uma discussão posterior sobre a construção curricular do ensino da língua a partir da realidade sociolinguística diagnosticada na área pesquisada.

No primeiro capítulo, apresento um contexto histórico sobre o povo Terena e sua ocupação no estado de Mato Grosso do Sul, até chegar às aldeias em que realizei o trabalho de campo. No capítulo 2, apresento uma breve discussão sobre a educação indígena e a educação escolar indígena, fundamentada especialmente em Cardoso (2011), Knapp (2016), Meliá (1997), Munduruku (2012), Seizer (2009), Grupioni (2008) e D'Angelis (2012). Nesse capítulo, também dialogo com autores que contribuem para a compreensão da Educação Escolar Indígena e de seus diferentes momentos na história do país.

Nos capítulos 3 e 4, apresento os resultados da pesquisa de campo. No capítulo 3, descrevo a realidade sociolinguística das áreas pesquisadas e, no capítulo 4, apresento a realidade do ensino de língua Terena nas escolas indígenas dessas áreas. Por fim, apresento as considerações finais deste estudo e as referências bibliográficas utilizadas.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO HISTÓRICO

Neste capítulo, apresento um breve histórico do povo Terena, articulando pesquisas históricas, arqueológicas e antropológicas aos relatos orais de anciões e interlocutores Terena. Esses relatos, transmitidos em vivências próprias ou recontados de geração em geração, constituem fontes fundamentais para compreender a trajetória desse povo, pois os anciões são verdadeiros troncos formadores das novas gerações. Ao colocar essas narrativas em diálogo com a produção escrita de pesquisadores, busco compreender como a língua portuguesa foi inserida entre os Terena e como, gradativamente, passou a deslocar a língua Terena de seu status de primeira língua em muitas situações. Ao mesmo tempo, evidencio as formas de resistência por meio das quais os Terena continuam mantendo viva a sua língua materna.

Este capítulo organiza o percurso histórico do povo Terena em sete momentos: a saída do Êxiva, as relações com outros povos e com os neobrasileiros, a atuação do Estado brasileiro, a formação da Aldeia Bananal, a migração para áreas urbanas e a constituição das aldeias Nova Tereré e Nova Nascente. A partir desse percurso, busca-se compreender como os processos de deslocamento territorial, contato interétnico e escolarização afetaram a presença da língua portuguesa e os modos de resistência da língua materna Terena.

1. A saída dos Terena do Êxiva

Para compreender a situação territorial do povo Terena, bem como aspectos de sua organização cultural e de sua língua, fez-se necessário retomar o contexto histórico de sua origem territorial e de seu povoamento no atual espaço geográfico. Essa retomada considera tanto os mitos narrados pelos próprios Terena como explicações de origem quanto os relatos históricos escritos a partir do contato com esse povo.

A literatura aponta que o povo Terena integra o grupo que saiu do Êxiva, no Chaco Paraguai. Os Terena são descendentes dos Aruák e formam, juntamente com Layana, Exoaladi e Kinikinau, o subgrupo Guaná. Destaca-se que os Exoaladi desapareceram após

Como pode ser verificado, vários são os povos descendentes dos Aruák. Na Imagem 1 podemos ver a localização do povo Terena que povoou e habita o atual estado de Mato Grosso do Sul, numa região mais meridional, situando-se às margens do Rio Paraguai, nos municípios de Aquidauana e Miranda. De acordo com Darcy Ribeiro (1957, p. 15):

Na área de cerrados e matas de beira-rio do sul de Mato Grosso vive um dos maiores grupos indígenas do Brasil, os Terêna, do tronco Guaná, de língua Aruák. Somam umas cinco mil pessoas, o que constitui número vultoso para uma tribo brasileira, já que a maioria delas não alcança uma décima parte disto. Quem viaja pela Estrada de Ferro Noroeste do Brasil que corta a região, pode vê-los de enxada à mão trabalhando nos roçados, montados a cavalo cuidando do gado de algum fazendeiro, nas turmas de conservação da própria estrada ou, mais, raramente, vendendo abanicos de palha de carandá nas estações.

Atualmente, os povos Aruák estão distribuídos da seguinte forma, conforme pode ser visualizado na Imagem 2 a seguir:

Imagem 2: Distribuição dos povos Aruák na atualidade



Fonte: Bittencourt e Ladeira (2000 , p.18)

A saída do Êxiva, no Chaco Paraguai, marca o período denominado pelos Terena como tempos antigos. Foi nesse contexto, por volta do século XVIII, que ocorreram os primeiros contatos com os não indígenas. Na história Terena, três momentos são destacados como acontecimentos fundamentais: tempos antigos, tempos de servidão e tempos atuais, conforme afirmam Bittencourt e Ladeira (2000):

Cada povo tem momentos importantes marcados por acontecimentos que levam a mudanças na vida de toda a comunidade. Esses momentos surgem entrelaçados a vários acontecimentos e permanecem na memória de todos. Relembrar esses momentos e buscar entendê-los é importante para que se possa perceber os acontecimentos presentes e como eles estão ligados a esse passado. Para os Terena, têm sido lembrados três grandes momentos em sua história (Bittencourt & Ladeira, 2000, p. 24).

Durante o século XVI, espanhóis e portugueses foram atraídos por informações sobre minas de ouro na região dos Andes. Nesse contexto, o Êxiva tornou-se um caminho estratégico para alcançar essas áreas de mineração. A entrada de colonizadores em territórios chaquenhos habitados pelos Terena intensificou disputas territoriais, pois espanhóis e portugueses buscavam se alojar em um espaço já ocupado. Ali também viviam outros povos, como os Ílhais, que frequentemente entravam em conflito por disputas territoriais. Há relatos orais que atravessaram séculos e permanecem vivos na memória Terena. Tomázia Cândido (Xenó), indígena Terena de 104 anos, residente na Aldeia Bananal, no município de Aquidauana, relembra, em conversa informal e acolhedora, aquilo que sua mãe, Davina Góis, lhe contava:

No Êxiva, naquela época não tinha casas assim, de tijolos, dizia a mamãe. Tinha muitos pés de guavira, dizia a minha mãe. Quando viemos embora de lá, passamos por muitos e muitos pés de guavira. Ela queria vir embora do Êxiva porque o esposo dela faleceu, e ela tinha filhos (Ílio e Lulu). A sogra dela disse que não poderia casar com outro homem, tinha que casar com cunhado. Ela disse que aceitaria. E aceitou, vindo embora com seu marido (meu pai) e mais 3 filhos do esposo que faleceu (Ílio, Lulu e tinha uma irmã). Quando vieram embora, vieram de carroça e boi. Os filhos dela vieram na carroça, e ela e o papai vieram montados no boi. A carroça era coberta com o couro da vaca. Na nossa estrada tinha muito mato (...) muita guavira. Em toda volta do Êxiva tinha muita guavira e muita fruta carregada. Muita fartura. Papai falava que lá tinha muitos índios bravos, os Ílhais. Ficavam na beira do rio, com varas na mão. Hoje tem descendentes dos Ílhais por aqui. São Ílhais, alhukoe. Naquele tempo, mamãe falava que eles eram muito bravos, usavam saias grandes, com taquaras na mão. Eram perigosos. Bravos. Eles batiam e até matavam muitos de nós (...). Ih! mamãe disse. São muito bravos. Vamos embora, procurar um lugar. Vieram embora mas, sem passar na frente deles (Ílhais) por que eles ficavam sentados na beira do rio, os índios bravos, com vara na mão, dizia o

papai. Antes que matem meus filhos, antes que nos matem, precisamos ir embora, dizia a mamãe. O esposo dela que faleceu, pai do Ílio, Lulu e de sua irmã, foi enterrado lá mesmo, no Êxiva, dizia a mamãe. Então papai trouxe ela e os filhos para cá. Nasci aqui no Bananal, no dia 20 de janeiro de 1920. Os Ílhai vieram pra cá também. Quando chegaram por aqui não batemos neles (risos). Até anos atrás, quando é época do Grande Dia (Sexta-feira Santa), os koixomuneti (pajés) lembravam dos anos que nossos antepassados viviam no Êxiva (Tomázia Cândido, 2024).

O relato de Tomázia Cândido evidencia a permanência da memória sobre o Êxiva entre os Terena, especialmente por meio das narrativas transmitidas entre gerações. Ao completar 105 anos no período desta escrita, a anciã demonstra como a lembrança da saída do território de origem permanece viva na experiência familiar, comunitária e linguística do povo Terena.

Imagem 3: Anciã Tomázia Cândido



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

João Basílio, de 80 anos, nascido em 24 de junho de 1937, é descendente da terceira geração de Dona Davina Góis. Filho de Ílio, também conhecido como Antônio Basílio, que saiu do Êxiva com sua mãe em uma carroça, João guarda em sua memória relatos transmitidos por seu pai sobre a travessia e a chegada dos Terena ao novo território.

Os nossos parentes vieram do Êxiva. Quando outros índios que moravam lá não queriam mais nossos antepassados lá, eles deram um jeito de fazer uma canoa. A canoa era feita de coro de vaca amarrados com tabocas para atravessarem o rio e vir embora, sair de lá do Êxiva. Isso quando não queriam mais nossos parentes lá. Dentro do rio é muito

fundo, para atravessarem, tinham que subir nesta canoa que fizeram e, quando vieram, uma criança que estava dentro da canoa, caiu dentro da água. A mãe não conseguiu pegar mais, dizia o papai, porque ficaram com medo dos Ílhais fossem atrás deles. E, quando chegaram, num lugar mais seguro, depois de ter passado por perseguição, em ato de comemoração (alívio) começaram a dançar a dança do bate pau (João Basílio, 2025).

Imagem 4: Ancião João Basílio



Fonte: Arquivos pessoais da autora (2025)

Segundo Richard e Combès (2015, p. 233), “vários dos atuais povos indígenas de Mato Grosso do Sul, como os Terena, os Kinikinau, os Kadiwéu e os Chamacoco compõem o ‘complexo alto-paraguaiense’ e dividem uma história comum. De fato, nenhum deles é originário da região hoje reconhecida como estado de Mato Grosso do Sul, e todos vieram do Chaco Boreal”. Essa afirmação dialoga com a história narrada pelo ancião João Basílio, interlocutor importante da Aldeia Nova Nascente, que frequentemente relata a trajetória transmitida por seu pai.

Hermes Basílio, indígena Terena residente na Aldeia Nova Nascente, no município de Sidrolândia/MS, é um ancião de 72 anos, nascido em 27 de agosto de 1952. Ele guarda em sua memória as histórias vividas por seu pai, Ílio, também conhecido como Antônio Basílio, e contribui de forma relevante para esta escrita ao narrar aspectos da saída do povo Terena do Êxiva:

Essa é a história (...) quando saíram do Êxiva, saíram de canoa artesanal, feito com coro da vaca e taquara. Não sei quantas pessoas cabiam nesta canoa. Ninguém falou sobre quantas pessoas cabiam lá. Mas era muita gente nossa que saiu de lá (do Êxiva). Muitos ficaram no meio do caminho. Aconteceu de até criança cair dentro da água e a mãe não conseguir mais recuperar. Foi levada pela água do rio. Chegando em terra firme, buscaram trabalhar nas fazendas (próximas à Miranda). Não fomos para aldeia Bananal. Foram para Natakaxé (Naxedaxe na língua dos guaicurús) e, outros foram para o Tûmiku (que na língua Terena quer dizer domingo, pois chegaram lá no dia de domingo), assim papai contava esta história. Papai dizia que tinha um cacique Kali Sîni que não queria nós, Terena no Êxiva. Não gostava de nós. Então colocava veneno na alimentação, sempre dizia que ia nos visitar, mas a intenção de Kali Sîni era nos matar. Por isso precisamos sair de lá. Quando saímos de lá, fomos para as fazendas ao redor do Município de Miranda para trabalhar. Só depois de longos anos habitamos a atual Aldeia Bananal (Hermes Basílio, 2025).

Imagem 5: Hermes Basílio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

A travessia do povo Terena pelo rio Paraguai e a ocupação de Mato Grosso do Sul são fatos rememorados pelos anciões Terena. Segundo Baltazar (2010, p. 19), “com a confirmação da existência de minas de ouro no Peru e na Bolívia, o rio Paraguai se tornou o caminho de acesso mais importante para a região, que levava os exploradores para a área de mineração. Iniciava-se, dessa forma, o processo de disputas e conflitos na região chaquenha.” Podemos dizer, então, que os conflitos de posses de territórios já vêm ocorrendo desde o chaco paraguaio (Êxiva) e vieram a ocasionar a migração do povo Terena de seu local de origem, atravessando o rio Paraguai, ocupando o sul de Mato Grosso, especificamente a região de Miranda, como relata Oliveira (1976, p. 28):

Os demais grupos Guaná (...) (Terêna, Layâna, Kinikináu Exoaladi) teriam atravessado o rio Paraguai, em ondas sucessivas, a partir da segunda metade do século XVIII, e se instalaram na região banhada pelo rio Miranda, entre os paralelos de 19° e 21° de latitude, onde foram encontrá-los os viajantes do século XIX. Parece ser improvável que grupos Guaná tivessem entrado nessa região antes dessa época, como Azara quer fazer crer. Os depoimentos do Padre Sanches Labrador são conclusivos a esse respeito, quando registra os primeiros movimentos migratórios desses índios em direção ao Brasil, entre 1760 e 1767.

Segundo Vargas (2003), a saída dos Terena do Chaco Paraguai estava vinculada a uma série de fatores, entre os quais se destacam dois: o primeiro ligado à colonização luso-espanhola no Chaco Paraguai; e o segundo, ao acompanhamento de outros grupos étnicos. Ao se transferirem para a outra margem do rio Paraguai, já em território brasileiro, os indígenas estabeleceram-se no então sul de Mato Grosso, próximos aos rios Miranda e Aquidauana, procurando encontrar recursos semelhantes aos que o Chaco Paraguai lhes oferecia. Entretanto, enfrentaram problemas semelhantes aos do antigo território: a presença de outras etnias indígenas que já habitavam a região e o processo de colonização que ali se desenvolvia.

1.2 A estadia entre os Kadiwéu e o encontro com neobrasileiros

É possível afirmar que os Terena mantinham duas aldeias populosas, conectadas a diferentes regiões de circulação e contato. Conforme informa Susnik (1981 apud Vargas, 2003), os antigos territórios Terena localizavam-se ao norte de Porto Olimpo, estendendo-se até a desembocadura do rio Negro no rio Paraguai. Sua densidade demográfica permitia a formação de duas aldeias populosas, denominadas pelos Mbayá como Alomegodigi e Nagatag-Egodigi. Nas imediações dessa região, os Terena estabeleciam relações econômicas baseadas em trocas com outros povos próximos, como os Itatim Guarani de Caaguasí e Taré.

O trabalho coletivo e a relação de servidão considerada amigável entre os Terena e os Mbayá Guaicurús remontam ao Chaco Paraguai. Conforme relata Vargas (2003), quando os Mbayá iniciaram suas incursões possessivas, cruzando o rio Paraguai, os Chané também participavam desse processo, em um período anterior ao pleno

desenvolvimento da sociedade equestre Mbayá. Entre os Chané, os Terena foram os únicos que adotaram o cavalo à maneira dos Mbayá, organizando incursões pelo Chaco em busca de cativos.

Com isso, os Terena demonstravam possuir estratégias próprias de intervenção diante das necessidades de defesa e sobrevivência. Em diferentes situações, relacionavam-se com povos mais fortes e também exerciam domínio sobre grupos considerados mais frágeis, incorporando servos às suas aldeias.

Os interesses dos Terena pela margem oriental do rio Paraguai se acentuaram ainda mais em 1804. Com a permissão do comando de Vila Real, o cacique Bautista foi até Assunção solicitar terras sobre o rio Apa. Concederam-lhe duas áreas livres, denominadas Nominguena e Santija; porém, nessas localidades, não chegaram a fundar redução, e os Terena continuaram vivendo livres em suas comunidades. Era de interesse *criollo* que os indígenas ali permanecessem, devido às estreitas relações com alguns Terena já assentados nas proximidades da Vila de Miranda (Susnik, 1981, p. 45 apud Vargas, 2003, p. 45).

Com a aproximação da expansão colonial, viver naquele território deixou de ser conveniente para os Terena, que buscavam fugir da presença luso-espanhola. Assim, estabeleceram-se ao sul de Mato Grosso, em áreas próximas aos rios Miranda e Aquidauana. Contudo, nesse novo espaço, encontraram problemas semelhantes aos enfrentados anteriormente: a presença de outros povos indígenas e o avanço da colonização.

Apesar dos problemas enfrentados no novo território, semelhantes aos já vividos no Chaco, os Terena mantiveram aspectos importantes de seu modo de vida. Continuaram atuando como agricultores, criadores de animais e cavaleiros, enquanto as mulheres se destacavam como tecelãs e artesãs de utensílios de barro.

A chegada da Guerra do Paraguai alterou profundamente esse modo de vida. As aldeias Terena estabelecidas na região passaram a perder grande parte de seus territórios, e a organização social construída ao longo do tempo foi profundamente desestruturada. Mesmo sendo uma população numerosa, os Terena enfrentaram perdas territoriais e sociais significativas nesse período.

No distrito de Miranda havia mais de dez aldeias, constatando que os Terena formavam a maior população indígena da região. Suas aldeias

estavam localizadas no *Naxedaxe*, a seis léguas da Vila de Miranda, no Ipegue a sete e meia, na Cachoeirinha e a três léguas dessa, encontrando-se no aldeamento *Grande*, além de outros pequenos centros. Entre três a quatro mil índios viviam nesses diversos pontos (Taunay, 1931, p. 19).

Oliveira (1976) esclarece que, no século XIX, especialmente nos anos posteriores à Guerra do Paraguai, os Terena deixaram a relação de serventia com os Mbayá Guaicurus e passaram a ser submetidos aos neobrasileiros.

Após a Guerra do Paraguai, os neobrasileiros ocuparam a região habitada pelos Terena, causando, assim, um tempo de servidão. As mulheres Terena foram tomadas e levadas para serem mulheres de seus senhores. A miscigenação foi inevitável. Os nascidos, na maioria das vezes, diziam ser filhos de pai branco, com orgulho, escondendo a origem materna de forma preconceituosa, conforme cita Oliveira (1976, p. 17):

Esse papel foi representado principalmente pela mulher Terena. Tomada como esposa ou amásia pelos primeiros povoadores, lhes deu filhos que, na maioria dos casos, tanto se identificaram com o pai branco que esqueceram a origem tribal. Só sabemos das exceções e entre essas se contam o Marechal Rondon que tinha uma avó Terêna; Ricardo Franco de Almeida Serra, como comandante-geral das fronteiras com o Paraguai, viveu vários anos no Forte Coimbra com uma índia, muito provavelmente Terêna, de quem teve filhos; e, ainda, o Visconde de Taunay, cujas memórias de publicação póstuma relatam como alguns dos melhores dias de sua vida aqueles que viveu, ao tempo das campanhas do Paraguai, com uma índia Terêna.

A integração dos Terena à sociedade nacional ocorreu sob forte pressão dos neobrasileiros e do processo de perda de seus territórios tradicionais, transformados em fazendas de gado. Embora frequentemente caracterizada como “pacífica” ou “passiva”, essa integração esteve vinculada a uma política pretensiosa do próprio Estado brasileiro, que via os Terena como indígenas “mansos” e de fácil “aculturação”. Apesar da assimilação forçada, os Terena mantiveram aspectos significativos de sua cultura, resistindo e fortalecendo a preservação de sua língua materna e de costumes herdados dos antigos Aruák.

Sendo excelentes agricultores, com grandes habilidades em pastoreio, manejo de lavoura em suas diferentes formas de plantios, os fazendeiros colocaram muitos deles em servidão, sem pagamento ou com baixa remuneração. Durante anos serviram aos seus

senhores em suas fazendas, ao derredor das aldeias, já que muitos de seus territórios foram tomados por estes fazendeiros. Fato este citado por Oliveira (1976, p. 63):

são os fazendeiros quem lhes fornece os víveres e lhes recebe o soldo e a etapa. Prestam-lhes os soldados serviços de vaqueiros e lavradores, e desempenham todos os trabalhos que o fazendeiro, autoridade policial, lhes ordena. - Não pode haver fiscalização contra esses abusos, porque há verdadeira solidariedade entre os ricos que se revezam nesse uso fruto. E se muitas dessas coisas até hoje ocorrem, mantendo os Terêna num regime de exploração, não se pode dizer que não tenha havido uma notável transformação.

À medida que as fronteiras brasileiras se expandiam e o domínio do governo brasileiro favorecia os neobrasileiros, a situação da população Terena se agravava. Matanças, violências e extermínios passaram a compor duras realidades nas reservas. Nesse contexto, o Estado brasileiro criou, em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), apresentado oficialmente como uma instituição destinada a “combater” ou “proteger” os indígenas.

1.3 A atuação do Estado brasileiro junto aos povos indígenas

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi criado no ano de 1910. De acordo com o decreto nº 8.072 de 20 de junho daquele mesmo ano, durante o governo de Nilo Peçanha. Como ideal republicano, a criação do SPI objetivava proteger o indígena e afastá-lo das catequeses católicas, conforme Knapp (2016, p. 58).

Esse órgão foi criado em um período no qual o governo brasileiro idealizava a integração dos povos indígenas à sociedade nacional, concebendo-os como futuros cidadãos iguais aos demais. Essa perspectiva, no entanto, não reconhecia plenamente seus costumes, suas culturas, suas línguas nativas e seus modos próprios de vida, pois pressupunha que tais diferenças deveriam ser gradualmente substituídas por padrões considerados nacionais. De acordo com Knapp (2016, p. 58):

O órgão foi idealizado por Marechal Cândido Rondon quando esteve com indígenas no então Mato Grosso para a criação de linhas telegráficas. Pelo seu conhecimento sobre as comunidades indígenas

demonstrada nessa Instituição, Rondon tornou-se o primeiro diretor do SPI.

Oliveira (1987) discutia esse processo como uma situação de transitoriedade, na qual os povos indígenas eram vistos como sujeitos que deveriam passar por diferentes etapas até serem incorporados de modo permanente à sociedade nacional. Nessa perspectiva, sustentava-se a ideia de que um indígena considerado “totalmente tribal” poderia ser “aculturado” e transformado em trabalhador nacional.

Nos primeiros anos de atuação do SPI, intensificou-se uma questão controversa: a possibilidade de os povos indígenas serem conduzidos a um processo de “evolução” por meio da chamada aculturação. Segundo Oliveira (1987, p. 105), “os meios utilizados e a sua justificativa remetiam a mecanismos supostamente pedagógicos (a catequese, os descimentos e a guerra justa) que visavam a construção de uma sociedade homogênea e unificada em termos religiosos e políticos”.

Até então, grande parte do processo de “aculturação” imposto aos povos indígenas ocorria por meio do sistema catequético, dos descimentos e da chamada guerra justa. Nos descimentos, indígenas classificados como “selvagens” ou “bravos” eram rigidamente controlados e deslocados para espaços de educação e instrução. Já a guerra justa funcionava como mecanismo de legitimação da violência e da escravização dos povos indígenas.

Para corroborar a atuação desse órgão, Rondon propôs, em 1908, a criação de uma agência indigenista brasileira. Segundo Lima (1987), essa agência teria como finalidades:

- a. Estabelecer uma convivência pacífica com os índios;
- b. Garantir a sobrevivência física dos povos indígenas;
- c. Estimular os índios a adotarem gradualmente hábitos “civilizados”;
- d. Influir “amistosamente na vida indígena”;
- e. Fixar o índio à terra;
- f. Contribuir para o povoamento do interior do Brasil;
- g. Possibilitar o acesso e a produção de bens econômicos nas terras dos índios;
- h. Empregar a força de trabalho indígena no aumento da produtividade agrícola;

- i. Fortalecer as iniciativas cívicas e o sentimento indígena de pertencer à nação brasileira;

Com esta conjuntura de finalidades, o SPI estava disposto a transformar o “índio selvagem” em um “cidadão civilizado”. E, por isso, o nome foi dado a este órgão: Serviço de Proteção ao Índio – Localização de Trabalhadores Nacionais.

A ação do SPI foi bastante divergente naquilo que foi traçado. No ano de 1928, os povos indígenas passaram a ser tutelados pelo SPI, oficialmente, portanto, neste período, tudo passa a ser administrado pelo Estado brasileiro, sendo eles: territórios, representatividade política e ritmo de vida.

Umas das principais estratégias para conseguir trabalhar com os povos indígenas era traçando táticas. Essas táticas, segundo Lima (1995), foram esboçadas da seguinte forma:

- 1- Turma de atração constituída por trabalhadores esclarecidos a respeito dos problemas do contato;
- 2- Chefe da equipe experiente no trato com os índios;
- 3- Participação de índios do mesmo tronco linguístico dos índios arredios para trabalharem como guias e intérpretes;
- 4- Equipe de atração instalada dentro do território indígena;
- 5- Construção de um posto indígena protegido, além da plantação de roçado;
- 6- Exploração das redondezas do posto indígena, conhecendo matas, rios e tapiris;
- 7- Exibição de armas de fogo, diante de qualquer ataque de índios hostis, demonstrando que a equipe tinha poderio que não seria usado contra o grupo;
- 8- Instalação de tapiris com presentes, distribuindo-se os índios intérpretes pelas matas. As trocas de presente estabeleciam a fase inicial de “namoro” com os índios arredios.

Além disso, modelos de escolarização foram inseridos nos aldeamentos, sendo chamados de “casa do índio”, conforme Knapp (2016). O objetivo era ensinar práticas agrícolas aos meninos e práticas domésticas às meninas. Após uma série de denúncias relacionadas à gestão, à corrupção e a violações que afetavam sobretudo a saúde e a

segurança dos povos indígenas, o SPI foi extinto. Em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), inicialmente sem promover mudanças significativas nesse modelo de atuação.

Nesse contexto, a Aldeia Bananal pode ser compreendida como uma referência importante para este estudo, pois é uma das aldeias Terena mais antigas e se desenvolveu no período de atuação do SPI e, posteriormente, da Funai. Algumas ações desses órgãos junto às comunidades indígenas serão retomadas em capítulo posterior, especialmente no que se refere à Educação Escolar Indígena. Da Aldeia Bananal e de aldeias adjacentes saiu grande parte dos Terena que, mais tarde, formaram as aldeias Nova Tereré e Nova Nascente.

1.4 A Aldeia Bananal

Os Terena são originários do Chaco Paraguaio e atravessaram o rio Paraguai em direção ao território brasileiro, estabelecendo-se no sul de Mato Grosso. Nesse novo espaço, deram continuidade a práticas herdadas de seus ancestrais Aruák, sobretudo a agricultura. A presença Terena na região era numericamente expressiva, conforme registra Oliveira (1976, p. 28):

Quanto aos Terêna, vamos encontrar outra configuração. A população Terêna que se instalou na região de Miranda, em fins do século XVIII, orçava em cerca de 3.000 indivíduos, conforme registrou Azara. Em meados do século passado, Castelnau e Taunay assinalavam o mesmo número como sendo representativo da população Terêna regional.

Após a Guerra do Paraguai, os Terena tiveram seus territórios tomados e reduzidos. Tomo como ponto de partida a Aldeia Bananal, localizada no município de Aquidauana, uma das aldeias mais antigas da região e de onde saíram os interlocutores desta dissertação. A Aldeia Bananal teve origem no início do século XX, em área próxima à antiga aldeia Naxe Daxe e à Aldeia Ipegue. Por estar rodeada de fazendas, seus moradores sofreram muitas perseguições. No início, havia poucas famílias, conforme registra Altenfelder (1949, p. 16):

Entre essas contavam-se as dos índios Kaliu-zé, Eperú, Paruerê, Sacamã, Pikihi, José Sabino e Antonio Vicente. Em 1906, o brasileiro João Gomes, amasiado com uma terena, “nomeou” o índio Manoel Pedro como capitão da aldeia de Bananal. Em 1908, Manoel Pedro e alguns índios, entre os quais, Marcolino Wollily (que depois veio a sucedê-lo) iniciaram a demarcação da aldeia, provavelmente orientado por Rondon que já lá estivera fazendo o levantamento da área.

Nessa localidade, consolidaram-se diferentes aspectos da organização social Terena, como o ciclo de vida, as crenças, as festas, as danças, a língua materna e as práticas agrícolas. Algumas dessas características permanecem até os dias atuais. Entre elas, destaca-se a agricultura, especialmente o manejo do solo, como uma das marcas mais fortes da vida Terena.

Com o passar do tempo, algumas famílias começaram a deixar a Aldeia Bananal em busca de melhores oportunidades de trabalho, renda e condições de vida. Esse movimento será abordado nas seções seguintes, principalmente a partir dos relatos de pessoas que hoje residem no município de Sidrolândia/MS.

1.5 A migração terena para áreas urbanas

As aldeias terena mais antigas começam a ficar pequenas e, com isso, houve a necessidade de buscar novas oportunidades de vida e sustento para diversas famílias. A solução seria enfrentar novos desafios e conhecer novos lugares, pois a maioria dos Terena já tem domínio da língua portuguesa, embora não tenham deixado de falar a sua própria língua. De acordo com Baines (2001, p. 1):

A migração indígena para os centros urbanos ocorre de maneiras muito diversas, desde o traslado de grupos familiares para bairros onde já há um contingente grande de índios organizados politicamente até casos de migração de indivíduos para a cidade em busca de empregos, tratamento de saúde, educação ou um novo estilo de vida.

Os centros urbanos e as cidades com pequenos, médios e grandes polos industriais tornam-se atrativos para aqueles que já não veem expectativas de melhoria financeira em aldeias mais distantes das cidades. Essa realidade não é diferente para outros povos indígenas no território nacional. Entre os muitos objetivos que levam famílias a sair de

suas aldeias de origem, estão a busca por melhores condições de vida, por estudo para os filhos e pelo contato mais próximo com a vida urbana, inclusive para facilitar a aprendizagem da língua portuguesa e ampliar as possibilidades de emprego e de ingresso no ensino superior.

As expectativas em torno do processo migratório tornam-se maiores diante das necessidades de trabalho, renda, estudo e moradia. Esse deslocamento gera transformações significativas no modo de vida e na organização social dos povos indígenas, exigindo novas formas de adaptação e reorganização. Nas aldeias, a vida comunitária se estrutura pelo convívio próximo, pelo conhecimento mútuo e pela partilha cotidiana. Por isso, passar a viver na área urbana constitui um desafio importante. Sobre esse processo migratório, Teixeira (2008, p. 7) esclarece que:

No contexto geral, há vários indígenas no Brasil que saem de suas aldeias em busca de melhorias de vida. Assim como sucede para o conjunto da população brasileira, as grandes cidades são o destino preferido dos indígenas que deixam seu território, mesmo que eles tenham que residir em outra cidade antes de ali chegar. Nas 10 maiores cidades do país as taxas de crescimento populacional no último decênio do Século XX foram todas superiores a 20% ao ano.

A ida para a área urbana tende a ser cada vez mais crescente e, para muitos povos indígenas, inevitável. Esse deslocamento implica enfrentar diversos desafios e obstáculos. Deixar os territórios tradicionais, a vida comunitária e os costumes para viver em centros urbanos é uma tarefa difícil, sobretudo no processo de adaptação, pois o território possui significado forte e essencial: nele se inicia e se sustenta a existência cultural e espiritual dos diferentes povos indígenas. Por isso, o território constitui um elo de ligação e conexão entre os indígenas, sua história e sua identidade.

A busca por melhores condições de vida também trouxe a necessidade de maior domínio da língua portuguesa. Para muitos Terena, esse processo foi desafiador, pois, nos territórios mais distantes das cidades, o uso da língua materna permanecia constante. Entretanto, como todo processo de mudança envolve resistência, a preservação cultural e linguística continuou sendo uma luta permanente. Esse movimento também marcou os Terena da Aldeia Bananal e de outros territórios que migraram para Sidrolândia/MS,

município que já contava com uma população Terena significativa na Terra Indígena Buriti.

No que diz respeito às primeiras famílias que migraram para Sidrolândia, oriundas da Aldeia Bananal e de aldeias adjacentes, observa-se que, no ano de 2002, muitas inicialmente alugavam moradias na área urbana. Sidrolândia tornou-se atrativa devido à empresa Seara Alimentos, que oferecia oportunidades de emprego. Em anos anteriores, diversas turmas de Terena já se deslocavam para o Distrito de Quebra-Coco para o corte de cana-de-açúcar. Geralmente, os donos de usinas buscavam mão de obra nas aldeias Terena da região, o que possibilitou o conhecimento desse distrito, localizado próximo ao município de Sidrolândia.

Em entrevista, Valdecir Fialho, interlocutor e participante ativo desta escrita, relata sua trajetória. Ele afirma que, em 20 de março de 2002, mudou-se com sua família para o município de Sidrolândia/MS, tornando-se a quarta família a sair de sua aldeia de origem em busca de melhores condições de vida. Segundo Valdecir, foi convidado por seu concunhado a ir para esse município, pois precisava prover o sustento familiar. Seu objetivo inicial não era morar em Sidrolândia, mas apenas trabalhar. Ele relata que havia plantações e roças na Aldeia Bananal, porém já não era possível retirar dali o sustento necessário, pois a realidade não era mais como antes, quando os antepassados conseguiam sobreviver da agricultura. Antigamente, eram orientados pelo tempo, pelas árvores e pelas flores; hoje, essa relação mudou, e já não é possível seguir as mesmas referências climáticas. Assim, a busca por outros meios de sustento tornou-se necessária diante das mudanças nas condições climáticas e das ações humanas acumuladas ao longo dos anos.

Vencer os obstáculos. Onde há os obstáculos traz a experiência de viver. O mundo é a maior escola. Visto que é outro desafio na forma de habituar. Respeitar para ser respeitado. Na nossa aldeia é liberdade e, na cidade é totalmente diferente, trazendo encargos que antes não tínhamos (Valdecir Fialho, 2025).

Na perspectiva do povo Terena, a vida na área urbana se apresenta de maneira muito diferente da vida na aldeia. De modo geral, a experiência indígena pode ser associada às ideias de liberdade e comunidade. Nas aldeias, não havia barreiras ou paredes separando as pessoas; as famílias viviam próximas umas das outras, sem muros que as cercassem. Os ensinamentos eram transmitidos abertamente pelos mais velhos aos mais

novos, sem exceção. Essa forma de educação indígena constituiu uma das bases da organização familiar Terena.

A língua materna Terena foi transmitida às gerações mais novas nas rotinas do dia a dia. Para alguns Terena que migraram para a área urbana, esse processo tornou-se mais difícil, pois passaram a viver em um espaço no qual predominava a língua portuguesa. O domínio do português não foi impossível; contudo, a língua portuguesa tornou-se a primeira língua de muitos, especialmente por ser utilizada com maior frequência nas relações escolares, profissionais e sociais.

Com a chegada das primeiras famílias ao município de Sidrolândia, outros troncos familiares também passaram a migrar. Como mencionado, o Senhor Valdecir Fialho foi uma das primeiras famílias a chegar ao município. Depois dele, vieram outras famílias, muitas vezes motivadas por parentes que já estavam instalados na cidade. O objetivo principal era buscar melhores condições de vida e um emprego com renda fixa para garantir o sustento familiar. Com o passar dos anos, a presença Terena na área urbana de Sidrolândia aumentou, assim como a procura por moradia. As crianças passaram a frequentar escolas urbanas e, pela necessidade de comunicação, habituaram-se rapidamente à língua portuguesa. Aos poucos, muitas delas passaram a dominar duas línguas: a língua materna Terena e a língua portuguesa. Famílias vindas de outras Terras Indígenas, como Taunay-Ipegue, Nioaque e Cachoeirinha, também se estabeleceram na cidade. Nesse processo, observa-se que o projeto estatal de assimilação e integração dos indígenas à sociedade civil alcançou parte significativa da população Terena.

Imagem 6: Valdecir Fialho e sua esposa Evanilsa Basilio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

1.6 A Aldeia Nova Tereré: um novo recomeço

No ano de 2004, ocorreu no município a eleição à prefeitura de Sidrolândia. Um pequeno grupo de lideranças indígenas reuniu-se para apoiar o candidato Daltro Fiuza, em troca, solicitar um terreno para abrigar as várias famílias terena que estavam na área urbana, conforme relato do interlocutor, Senhor Aldo Vicente, na criação da Aldeia Nova Tereré:

Eu vim para cá em 2000, mas voltei para Nioaque e, na época, em final de 2004 voltei para cá. Em 2005 já tinha bastantes indígenas por aqui, de Aquidauana, Nioaque, Miranda, Dourados. E, na época, saiu eleição para prefeito. O Daltro era candidato, e o Valcélcio era cacique da Aldeia Tereré na época. Ele juntou o pessoal que estava por aqui. Apoiamos o Daltro Fiuza. Ele ganhou. Em 2008, conseguimos esse lugar aqui: Aldeia Nova Tereré. Através do Valcélcio e do Daltro. Depois começou a medição dos terrenos e repartição. São cinco hectares. Era só mato, e o primeiro que fez casa aqui foi meu pai, ancião Antônio Vicente. Depois veio os demais moradores, Senhor Ernesto Basilio, Jamil Pedro, Severino, saudoso Albino Almeida” (Aldo Vicente, 2025).

Conforme relata o Senhor Aldo Vicente, a criação da Aldeia Nova Tereré ocorreu em 2008, por meio da mobilização de lideranças e famílias Terena que buscaram, junto ao poder público, um espaço para retomar a convivência comunitária. Segundo Camacho (2019), o território usado é o espaço onde as ações humanas acontecem, isto é, onde ocorre a reprodução material e simbólica da vida. A partir dessa afirmação, compreende-se que, para o povo Terena, assim como para outros povos indígenas, viver em comunidade faz parte de sua organização social e cultural. Para nós, indígenas Terena, a vida comunitária significa partilhar saberes tradicionais e dar continuidade à cultura e à língua materna.

Logo que começaram as primeiras medições dos terrenos da Aldeia Nova Tereré, começaram a vir os demais parentes que moravam na área urbana, pagando aluguel mensalmente. Fizeram a limpeza dos terrenos e logo já fizeram as suas casas. Alguns de barraco de lona; e outros, de tijolos. Devagar a aldeia começou a receber os seus moradores terena que muito buscavam por um espaço para construir a sua aldeia. O ancião terena Antônio Vicente foi o primeiro morador da aldeia recém-criada, onde não havia água encanada nem rede de energia. Sr. Antônio é um dos interlocutores mais procurados para falar da origem da Aldeia Nova Tereré. De cabelos brancos, com pouca audição, no

auge de seus 89 anos relembra, como se fosse ontem, que aqui tinha somente goiabeira e colonhão:

Aqui, a primeira casa construída foi a minha. Pequena. Tinha sala, cozinha e banheiro. Depois veio a casa do governo. Ficamos mais ou menos 3 meses sem luz. A água a gente puxava da Aldeia Tereré. Foi quando compramos 900 metros de mangueira para que a água chegasse lá pra baixo (Antonio Vicente, 2025).

O relato do ancião Antônio Vicente é ouvido pelos mais novos com muita atenção, pois carrega experiências importantes e o reconhecimento de um tronco formador da comunidade. A partir dessas primeiras vivências, e por meio de muita luta, a aldeia foi tomando forma, sobretudo no atendimento às necessidades básicas, como água, energia elétrica e moradia.

Imagem 7: Sr. Antônio Vicente e seu filho Aldo Vicente

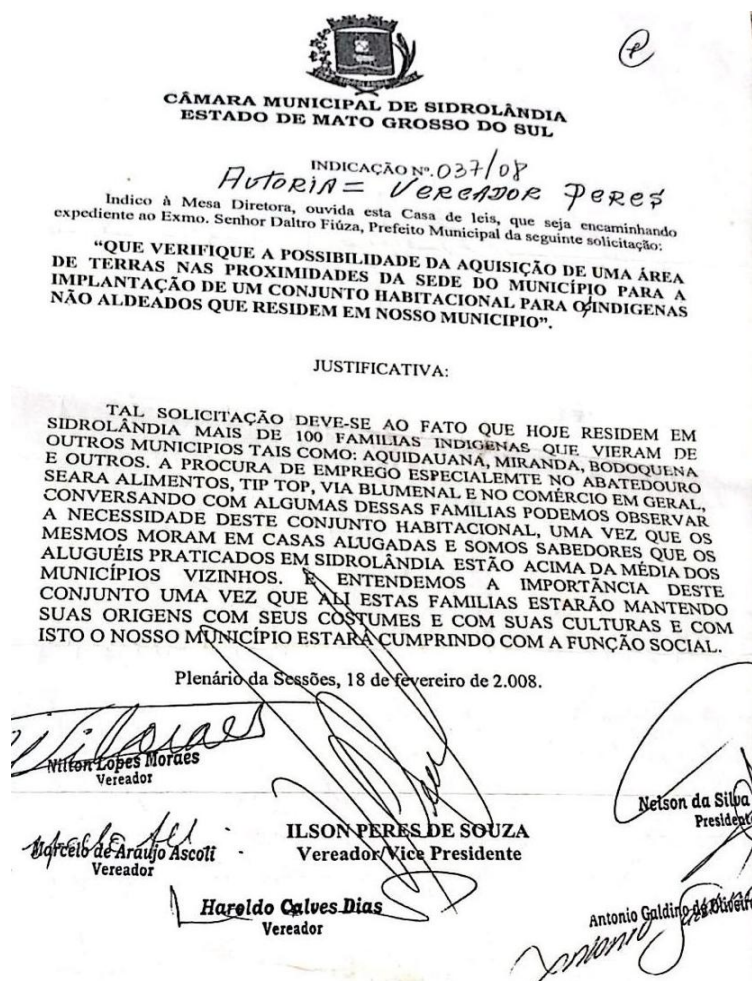


Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Atualmente, a aldeia é formada por cerca de 128 famílias terena.

As ruas da Aldeia receberam os nomes dos primeiros moradores e apoiadores dessa luta: Rua Cacique Valcélvio, Rua Antônio Vicente, Rua Jamil e Rua Bonifácio Figueiredo. Essa homenagem busca manter viva a memória daqueles que, com determinação, coragem e persistência, contribuíram para encontrar uma solução para diversas famílias que viviam na área urbana, pagando aluguel elevado. A seguir, apresenta-se a imagem do documento utilizado como requerimento e reconhecimento da área denominada Aldeia Nova Tereré.

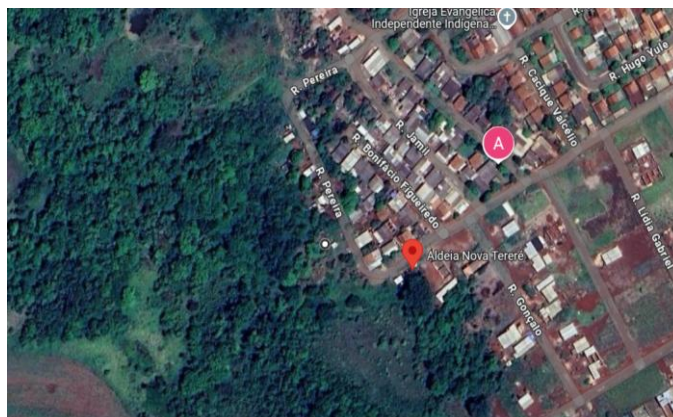
Figura 1: aquisição da área: Nova Tereré



Fonte: Elielson Basilio (2025)

Sr. Antônio lembra vagamente que o primeiro cacique, aclamado entre 2009 e 2010, foi o Senhor Carlinhos Basílio. Em anos posteriores, passou-se a adotar um sistema de eleição por votos, semelhante ao modelo utilizado pelos não indígenas. A data de criação da aldeia varia conforme os relatos dos primeiros moradores: alguns mencionam uma data, enquanto outros apresentam outra. Não há, nas mãos do líder maior, um documento que comprove de forma definitiva a data exata de criação da Aldeia. Atualmente, o cacique Senhor Elielson Basílio possui o documento apresentado na Figura 1, que indica a possibilidade de aquisição de área para indígenas não aldeados residentes em Sidrolândia. Por isso, este estudo toma como referência a data indicada nesse documento.

Imagem 8 : Aldeia Nova Tereré



Fonte: Google Maps (2025)

A Aldeia Nova Tereré conta com o Posto de Saúde Antônio Vicente, que atende os moradores da localidade. A equipe inclui um técnico em enfermagem Terena, um agente de saúde escolhido por processo seletivo e um assistente responsável pela higienização do espaço. Durante as campanhas de vacinação, o posto recebe a equipe, as vacinas e os medicamentos necessários para atender a comunidade. Todos os profissionais e a assistência medicamentosa são vinculados ao Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI).

Imagem 9 : Posto de Saúde Antônio Vicente



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

No ano de 2020, o cacique em exercício, Senhor Elielson Basílio, juntamente com suas lideranças e com o presidente do Conselho Tribal, Pastor Eliseu da Silva, identificou, em reuniões comunitárias voltadas à busca de melhorias, a necessidade de criação de uma

escola dentro da aldeia. Naquele período, o cacique também acompanhava a enfermidade de seu pai, Agostinho Basílio (Nandi Pasiliu), que se encontrava debilitado. Apesar da idade avançada e da fragilidade de sua saúde, ele aconselhava o cacique e sua liderança a buscarem ações positivas para a comunidade. Assim, o cacique passou a encaminhar, naquele ano, iniciativas relacionadas à Educação Escolar Indígena na Aldeia Nova Tereré. A solicitação foi fundamentada na Constituição Federal, que “define que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, Art. 210).

Em dezembro de 2020, o pai do cacique veio a falecer por complicações em sua frágil saúde e por sua idade bastante avançada.

Imagem 10: Cacique Elielson e seu pai Agostinho Basilio

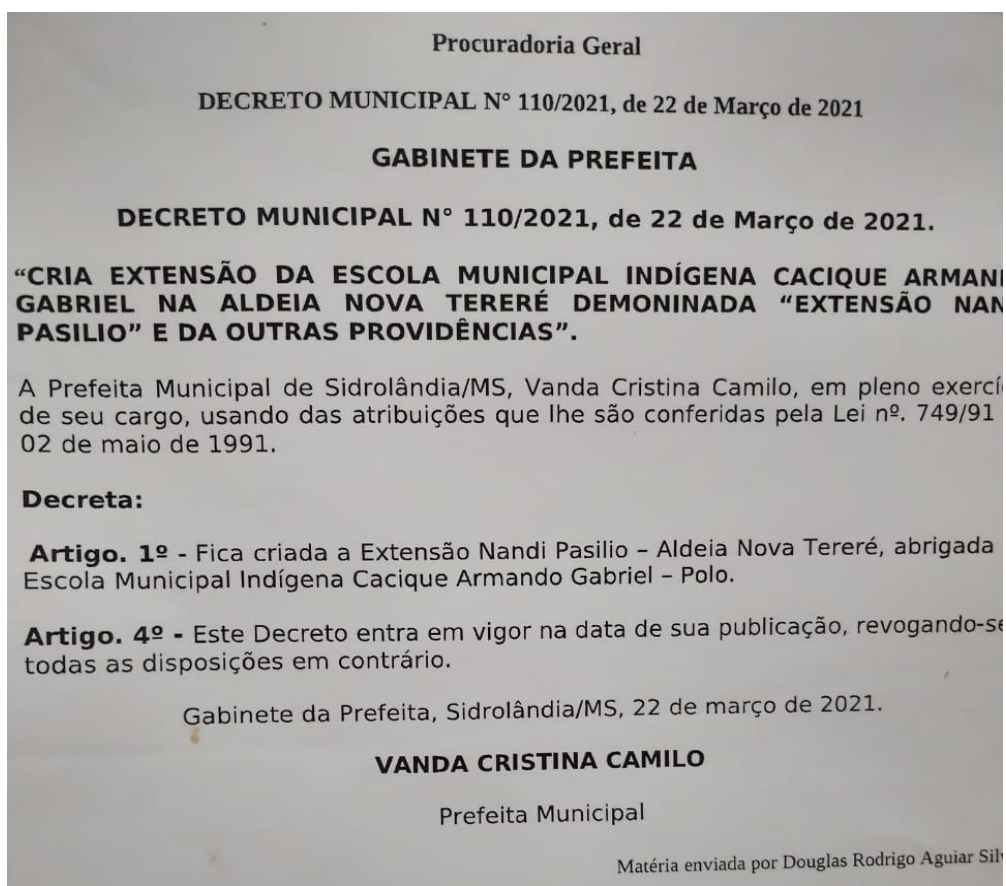


Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Especificamente em 22 de março de 2021, por meio do Decreto Municipal nº 110/2021, foi autorizada a criação da Escola Municipal Indígena Extensão Nandi Pasiliu, vinculada como polo à Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel, da Aldeia Córrego do Meio. A escola recebeu esse nome como uma homenagem ao ancião Agostinho Basílio, que acompanhou o início do projeto, mas não pôde vivenciar sua conclusão. Para a comunidade, a criação da escola representa mais um avanço, pois possibilita o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena dentro da aldeia. O nome Nandi Pasiliu foi escolhido pela liderança tribal tanto para homenagear o ancião, pai do

cacique na ocasião, quanto para fortalecer uma das maiores riquezas da comunidade: a língua materna Terena, ainda falada pelas crianças.

Imagem 11 : Decreto de criação da Extensão Escolar Nandi Pasilio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Os primeiros professores que formaram a primeira equipe foram: Ariadene Demétria Cândido Valério, Camila Cândido Valério, Eduardo Candelário, Marquinho Basilio, Josiane Lisboa e Altamira Cândido Valério Basilio.

O prédio da Igreja Assembleia de Deus do Evangelho Pleno foi cedido para abrigar a escola inicialmente. A concessão foi feita pelo presidente do Conselho Tribal que, naquela ocasião, era ancião Eliseu, Pastor da igreja.

Imagem 12: Professora de língua Terena, Camila Cândido Valério



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Imagem 13: Pioneiros da formação da primeira equipe docente terena



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

O ano estava marcado por acontecimentos extremamente difíceis, pois se tratava de período de pandemia da Covid-19. As aldeias da região, assim como a Aldeia Nova Tereré, viviam muitas incertezas. As barreiras sanitárias ainda predominavam nas entradas, como forma de prevenir qualquer contato dos não-indígenas com indígenas e vice-versa. Momento em que a reflexão se torna necessária.

Veio, então, a forma híbrida de ensino. As turmas eram divididas em grupos menores, para poderem ter aulas presenciais na escola em quantidade reduzida de dias. Algumas crianças, em processo de alfabetização, tiveram o privilégio de serem atendidas a partir daquele ano, mas outras não tiveram essa mesma sorte. Tiveram que ir avançando,

resultando em alguns problemas de defasagem. Não somente nas aldeias, mas em todo o território que, por força maior, teve que aderir à quarentena. Questões de prevenção de saúde. Durante alguns meses, o modelo de ensino foi dessa forma. A igreja abrigou professores, alunos e demais servidores em seu prédio por 2 anos.

Atualmente a escola alcançou seus 4 anos de criação. Tem estrutura própria, num local separado. Atende alunos da Pré-escola e Fundamental 1. Funciona como extensão, tendo a sua polo situada na Aldeia Tereré (aldeia vizinha). Em seu quadro de docentes, todos são Terena, alguns moram na própria comunidade e outros moram em aldeias vizinhas. Há alunos brancos matriculados na referida extensão que, por sua vez, não vê dificuldade nenhuma, pelo contrário, estão se habituando com uma cultura diferente da sua. A língua Terena é um ponto forte da escola e da comunidade, apesar de a aldeia estar a poucos metros da área urbana.

Imagens 14 e 15: Escola Municipal Indígena Extensão Nandi Pasiliu



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Enfim, a Aldeia Nova Tereré foi criada há 17 anos e possui atualmente cerca de 128 famílias, segundo dados da DSEI/MS (2025). A Escola Municipal Indígena Extensão Nandi Pasiliu está em funcionamento e atende as crianças da comunidade. O Posto de

Saúde Antônio Vicente recebe a equipe médica e odontológica responsável pelo atendimento à saúde indígena. O cacique atual, Senhor Elielson Basílio, está em seu segundo mandato e representa a comunidade em diferentes áreas, como educação, saúde e território. Mais adiante, esta dissertação retomará com mais detalhes a EMI Extensão Nandi Pasiliu.

1.7 Aldeia Nova Nascente: ampliando o território terena

A Aldeia Nova Nascente teve um início marcado por muitas lutas e por diálogos formativos entre lideranças Terena e representantes do poder público do município de Sidrolândia. Adjacente à Aldeia Nova Tereré, havia uma grande área considerada improdutiva, isto é, uma área que, aos olhos do capitalismo, era vista como inútil. As lideranças passaram a sensibilizar o poder público, argumentando que muitas famílias Terena ainda viviam de aluguel, que a Aldeia Nova Tereré já estava pequena para acolhê-las e que era necessário ampliar o espaço de vida comunitária, principalmente para preservar a língua Terena, ainda falada pela maioria dos indígenas que viviam em área urbana. A área em questão chegou a ser pauta de discussão para a criação de um novo bairro, chamado inicialmente de Sol Nascente, mas as lideranças indígenas perceberam ali a possibilidade de ampliar o território comunitário por meio da criação de uma nova aldeia.

João Basilio, um interlocutor muito procurado e importante, colaborou de forma direta para melhor entendimento desse processo. Morador da Aldeia Nova Nascente desde o seu início relembra da origem da aldeia:

Era na época do líder Gerilson Samuel. Entramos nesta área num domingo, tinha muita gente precisando de um espaço para morar, mas os primeiros fomos eu e minha família. Não tínhamos um lugar fixo para morar; quem nos apoiou foi o vereador Sérgio Bozan, na época, em julho de 2015. Vivíamos primeiro em barracos de lona, para depois, fazer a casa de material (João Basilio, 2025).

A luta pelo espaço territorial Terena é marcada por diálogos constantes. Uma das características fundamentais dos povos indígenas, incluindo o povo Terena, é a vida em comunidade. Para esse grupo, retomar uma forma de convivência semelhante à vivida nas aldeias tornou-se essencial, especialmente diante do número crescente de famílias em área urbana. A migração foi impulsionada pela busca por melhores condições de vida e

sustento familiar. Atualmente, em diferentes regiões do Brasil, povos indígenas ocupam espaços urbanos, ingressam em universidades e assumem trabalhos antes majoritariamente ocupados por não indígenas. Esse protagonismo tem se tornado cada vez mais relevante. Mesmo no contexto urbano, o indígena carrega consigo seu território, sua língua materna, sua origem, seus costumes e sua cultura. Assim, o território imaterial acompanha a construção do território material, entendido como espaço de convivência e interação social.

Gerilson Samuel, indígena Terena e liderança naquele período, mudou-se para Sidrolândia com o mesmo objetivo de buscar melhores condições de vida. Com sua esposa e filhos pequenos, viveu alguns anos na área urbana, e todos eram falantes da língua Terena. Por compartilhar as dificuldades vividas por outras famílias indígenas, foi escolhido para dialogar com o poder público. Segundo ele, não pretendia ser líder, mas atuar como um canal de apoio às famílias Terena que ainda viviam na área urbana e pagavam aluguel. De acordo com Gerilson Samuel (2024), a empresa Seara Alimentos possibilitou melhorias na qualidade de vida por meio do emprego formal. No entanto, com o passar dos dias, meses e anos, a necessidade de viver em comunidade tornou-se cada vez mais evidente: “só que, ao longo dos anos, como o costume é diferente do convívio do branco, a gente procurou, sentiu a falta dos laços, convívio, companheirismo, familiar principalmente, na preservação da língua terena, que se deu mais por falta de moradia” (Gerilson Samuel, 2024).

Diversas famílias indígenas compartilhavam as mesmas dificuldades, pois já viviam na área urbana de Sidrolândia. As conversas entre elas passaram a apontar para um objetivo comum: buscar uma solução coletiva para a moradia. Assim, as famílias procuraram Gerilson Samuel, por se sentirem representadas por alguém que enfrentava problemas semelhantes e compreendia as mesmas necessidades. Em uma abertura de diálogo informal, os líderes de cada família reuniram-se com Gerilson, e a solução considerada mais viável foi reivindicar um espaço para abrigar as famílias: “então, foi ao encontro com as nossas necessidades. Assim, nós reivindicamos a área da Nova Nascente e a maioria das 30 famílias que se manifestaram” (Gerilson Samuel, 2024).

Com a possibilidade em vista, a área que estava sendo almejada é adjacente à aldeia Nova Tereré. Uma área que, na ocasião, era considerada improdutiva para manejos de agricultura. Fizeram, então, um levantamento de informações, orientações e possíveis

possibilidade de reivindicar aquele espaço e criar uma comunidade com moradias fixas naquele local para que, futuramente, os filhos tivessem uma qualidade de vida melhor.

Solicitou-se, então, ao governo municipal de Sidrolândia a destinação da área, apresentando-se como argumentos a necessidade de moradia de um grupo numeroso de famílias indígenas e o fato de se tratar de um espaço considerado improdutivo pelo poder público. O grupo liderado por Gerilson manteve a confiança de que a conquista seria possível, ainda que difícil. Segundo ele, em 21 de julho de 2015, as lideranças de cada uma das 30 famílias relacionadas no documento, em forma de relatório e ata, estavam prontas para reivindicar a área. Naquele momento, ocupar o espaço era entendido como uma forma de mostrar aos governantes a dimensão da necessidade vivida pelo grupo.

O documento lavrado, então, foi levado ao legislativo. Sérgio Bozan (vereador naquele ano) adotou esta luta e levou o referido documento para ser reivindicado e votado na câmara de vereadores. Por voto em unanimidade, o resultado foi positivo. Entende-se que, dentro de uma reivindicação, pode-se ganhar ou perder, mas, ali, durante a votação, pode-se ver que a necessidade do grupo indígena não teve lado e nem partido e sim um desejo de que algo fosse feito, uma solução fosse dada.

Colocamos Deus na frente, e a área, além de ser improdutiva, tinha um proprietário, mas não se manifestou. Apenas queria só negociar com a prefeitura para tornar área indígena. Foram também líderes femininas como: Anciã Ester Marcos, Eliana Marcos como demais pessoas que estiveram fortalecendo nossas ideias, tiveram também a participação de jovens lideranças (Gerilson Samuel, 2024).

E deu certo! Os órgãos competentes que ouviram os anseios e as necessidades daquelas 30 famílias trouxeram a solução da qual careciam. Puderam falar e argumentar acerca da real situação que viviam. Foram quatro longos meses de reuniões para troca de idéias, busca de soluções. Durante esses meses os líderes de cada família sentavam ali, naquele local o qual almejavam. Fizeram até uma comemoração no Dia das Mães (data antes da tratativa de negociação). O local seria destinado a ser mais um bairro do município de Sidrolândia que seria chamado de Sol Nascente. Sempre mantiveram a fé que tudo poderia dar certo, colocando sempre em suas pautas a busca de soluções pela necessidade das respectivas famílias que o acompanhavam.

Considera-se uma participação muito positiva, que resultou a Aldeia Nova Nascente. Gerilson afirma que essa questão de “liderar” a comunidade, ele não tinha interesse, não tinha essa preocupação e nem essa ambição. As pessoas apenas o procuraram por se sentirem representados por ele: “de dizer que eu mando, ou que eu decido. Não. Tudo a gente decidia coletivamente” (Gerilson, 2024).

Naquele dado momento, não se constituiu nenhuma liderança. Isso aconteceu naturalmente durante as reuniões e diálogos com líderes de famílias, indo ao encontro da busca por soluções num único objetivo: conquistar um espaço para viver em comunidade e voltar a construir os espaços conforme estávamos habituados.

Nos cinco primeiros anos de criação da Aldeia Nova Nascente, a prefeitura realizou a instalação da iluminação pública, a abertura e nomeação das ruas e a delimitação da área. Cada lote foi demarcado com 20 metros de comprimento por 10 metros de largura, garantindo uma distribuição igualitária entre as famílias. A Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) instalou a rede de água. Antes dessas melhorias, as famílias viviam em barracos de lona, utilizavam velas, lamparinas e lanternas durante a noite e dependiam de mangueiras vindas de aldeias vizinhas ou da rede da Sanesul, que abastecia a área urbana, para ter acesso à água.

Dentro desse processo, houve conflitos, busca e resistência em torno de um objetivo maior: melhorar as condições de vida das famílias. A construção de vínculos de amizade e companheirismo com representantes do Legislativo municipal também ajudou a encaminhar demandas básicas da Aldeia Nova Nascente. A partir dessas articulações, foi apresentada nova documentação à Energisa, empresa responsável pela rede elétrica, e a comunidade conseguiu a aprovação de um projeto para instalação de aproximadamente 70 a 90 padrões de energia, além de postes de iluminação.

Com o crescimento anual da população, as crianças também foram crescendo, e a comunidade passou a pensar em espaços coletivos, como área de lazer, escola e posto de saúde. Gerilson Samuel (2024) reconhece sua contribuição para a criação da Aldeia Nova Nascente, mas afirma que nunca teve ambição de ser líder. Ao observar a construção das casas, a instalação da rede de água e a chegada da energia elétrica, compreendeu que já era necessário constituir uma liderança formal e legalmente reconhecida pela comunidade. Assim, foi realizada uma reunião para definir essa liderança:

Se deu que é nosso companheiro Aldo Vicente se disponibilizou a continuar esta luta, em relação à escola, ao posto de saúde. Onde, foi indicado e aclamado pela população Aldo Vicente que era morador de Nioaque, Aldeia Brejão, foi indicado como primeiro cacique da Aldeia Nova Nascente e como seu vice Josiel Hortêncio. Seu presidente de conselho, não me recordo mais (Gerilson Samuel, 2024).

Na ocasião foi feita a ata, aclamados pela comunidade, que teve a primeira conquista: o posto de saúde, em parceria com a prefeitura municipal de Sidrolândia. Logo, então, conquistaram a criação da Escola Municipal Indígena Extensão Aide de Souza, em 2018. Por problemas pessoais, Aldo Vicente não pode concluir seu mandato, ficando responsável para cumprir os anos que faltavam o seu vice-cacique, Josiel Hortêncio.

Depois disso, foi eleito o cacique Enivaldo Basílio, que permanece até os dias atuais nesse posto. Sua liderança fortaleceu as conquistas já alcançadas e consolidou a construção do prédio da Escola Extensão Aide de Souza. Esse trabalho é contínuo e exige determinação, constância, resistência e lutas permanentes, características fundamentais de uma liderança Terena.

Uma das principais preocupações é a preservação da língua materna terena. Por muito tempo a população terena que hoje habita a Aldeia Nova Nascente vivia confinada na área urbana, onde a língua portuguesa é predominante. Porém, atualmente podemos dizer que a língua materna terena é mantida e falada dentro dessa aldeia. A escola Aide de Souza tem sido instrumento importante de preservação. E por este motivo, a necessidade de ter a aldeia Nova Nascente era muito grande, pois os Terena estavam espalhados pela área urbana.

Outro ponto importante são os saberes tradicionais dos anciões. Estes são o pilar de uma comunidade e, para os povos indígenas; é a forma de remediar, alimentar, instruir. Apesar de ser uma aldeia urbana, os saberes tradicionais são repassados para as crianças. Formas de viver, se expressar, convívio familiar, o bem-estar da comunidade é considerado um laço muito forte e, por isso, é repassado de geração em geração. São saberes que precisam ser consolidados sempre e preservados dentro da aldeia Nova Nascente.

A nossa terra é sagrada (*mboke'exa*), isso passa de geração para geração. A área onde a gente convive tem um histórico muito forte pela parte espiritual na nossa vida, pois se dá pela luta diária, conquistas, perdas, tudo. Ali habitou os antepassados e pela resistência dos povos indígenas. E isso se torna muito mais que uma moradia, a gente

cacique é o Senhor Luizinho Farias. Tem toda uma hierarquia de composição de sua liderança tribal.

A luta não para. O povo terena da comunidade Aldeia Nova Nascente, por meio de seu cacique, vem se fortalecendo cada dia mais. A consolidação da liderança é primordial para o fortalecimento e conquistas.

O cacique Enivaldo, juntamente com a comunidade, tiveram uma vitória: o poço artesiano foi instalado dentro da aldeia. Antes, a água era dividida. A Aldeia Tereré abastecia a Nova Tereré e a Nova Nascente. Agora, com a instalação deste poço, os moradores podem usufruir de um recurso primordial para a vida humana. Mas, como bem retratamos aqui que tudo é a base de luta, argumentos, diálogos, parcerias para conseguir trazer benefícios para a comunidade.

Dentro da comunidade tem o posto de saúde, que recebe os profissionais da enfermagem, medicina e odontologia e que atendem a todos os moradores. Conta também com a Escola Municipal Indígena Extensão Aíde de Souza, que atende as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1. Todos os profissionais são guardiões da cultura terena, principalmente, no que diz respeito à língua materna Terena, a qual se considera a base da preservação da identidade cultural.

Imagens 17 e 18: Posto de Saúde e Poço Artesiano da Aldeia Nova Nascente



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Segundo Meliá (1979), para um trabalho de educação junto aos povos indígenas, o conhecimento da língua e a aceitação de sua identidade são condições fundamentais. Atualmente, as comunidades indígenas estão se fortalecendo. Pode-se afirmar que a Educação Escolar Indígena avançou, em passos lentos, mas muito importantes no Brasil. Atualmente as comunidades indígenas estão muito mais organizadas em termos de escolarização.

No ano de 2018, quando foi autorizada pelo governo municipal de Sidrolândia a criação da Extensão Aide de Souza, com intuito de atender a demanda da aldeia, cacique e sua liderança solicitaram a extensão escolar nesta comunidade. As crianças, em sua maioria, são falantes da língua materna Terena, que eram antes matriculadas na cidade ou na escola mais próxima da aldeia, agora passam a ter o direito de estudar dentro de sua própria comunidade. De acordo com o RCNEI (1998, p. 34): “Hoje, uma educação escolar diferenciada e de qualidade, intercultural e bilíngüe (ou multilíngüe) é reivindicação e parte dos projetos de vida de comunidades, povos e organizações indígenas”.

No início, a Escola Extensão Aide de Souza era abrigada pela Igreja Evangélica Independente Indígena Renovada. No início eram 35 alunos matriculados. Ali funcionavam salas multisseriadas, devido à quantidade de alunos ser considerada pequena pela secretaria municipal. Composto por Educação Infantil (pré 1 e 2), 1º e 2º ano e 3º e 4º ano, todas multisseriadas.

Os primeiros professores a compor o quadro de docentes naquele ano foram: Fabricya Vicente Cabrocha, Cidinha Farias, Altamira Cândido Valério Basilio, Marly Marques Francelino, Nicéia Farias e Sebastião Galeano. Atualmente a escola, dispõe de uma nova composição.

Imagem 19: Escola Extensão Aide de Souza



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

Conta hoje com mais de 80 alunos. Há não-indígenas matriculados. A professora trabalhava bastante com a oralidade, músicas traduzidas para língua Terena, construção de mural dentro das salas. Fortalecendo a identidade cultural presente nas crianças: a língua indígena.

Com o decorrer dos anos, o trabalho de preservação e valorização da língua Terena foi se intensificando com outros demais coordenadores pedagógicos que também passaram por esta escola. Hoje, a escola tem prédio próprio, conquistado dentro da gestão do atual cacique, Senhor Enivaldo Basilio. Como os alunos são, em sua maioria, falantes da língua Terena, o trabalho foi se intensificando cada vez mais. O grande desafio no início e até os dias atuais é a falta de material pedagógico apropriado para a disciplina de Língua Terena.

Imagem 20: Escola Extensão Aide de Souza



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

O mês de observação para a escrita deste capítulo foi junho de 2024 e quem trabalha com o ensino da língua Terena era a professora Danieli Sebastião, formada em História pela Universidade Católica Dom Bosco e em Pedagogia pela Uniasselvi. Os desafios da professora atual não é diferente: a falta de materiais de apoio pedagógico tem sido a problemática. Em um diálogo com a professora, a mesma relata: “não temos material de língua materna Terena. Eu vou pegando algumas imagens na internet e vou montando as atividades lúdicas aos alunos, construindo meu próprio material. Uso também alguns materiais produzidos pelo Saberes Indígenas da Aldeia Bananal. que é onde tem mais materiais produzidos na língua” (Danieli Sebastião, 2024).

Pode-se afirmar que, no momento, não há materiais didáticos suficientes produzidos especificamente para o uso da professora e dos alunos na escola. Entretanto,

essa ausência não tem inviabilizado o ensino da língua Terena. Ao contrário, tem evidenciado o esforço dos professores em criar estratégias próprias de ensino, recorrendo à oralidade, aos saberes da comunidade e aos materiais já produzidos em outras aldeias. Essa realidade reforça a importância de políticas de produção de materiais pedagógicos específicos, capazes de fortalecer a Educação Escolar Indígena e a preservação da língua materna nas aldeias Nova Tereré e Nova Nascente.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O BILINGUISMO

Este capítulo apresenta a relação entre educação indígena, educação escolar indígena e bilinguismo, com atenção especial ao povo Terena e ao contexto das aldeias Nova Tereré e Nova Nascente, em Sidrolândia. A discussão parte da distinção entre os processos próprios de formação indígena e a escolarização introduzida historicamente por instituições religiosas e estatais, para, em seguida, problematizar os sentidos de educação diferenciada e de educação bilíngue no contexto escolar indígena.

2.1 Educação Indígena e Educação Escolar Indígena

A educação indígena, entre diferentes povos, constitui-se historicamente como um processo de transmissão de saberes pela oralidade, pela convivência e pela participação nas práticas cotidianas da comunidade. Nesse contexto, não era necessário alfabetizar as crianças para que aprendessem, pois desde pequenas elas eram orientadas pelos mais velhos sobre os modos de viver, trabalhar, respeitar a natureza e participar da vida coletiva. Essa compreensão contraria a ideia preconceituosa de que os povos indígenas não possuem educação própria, como observa Melià (1979, p. 02): “pensar que o índio não tem educação, como pensar que ele se perpetua por natureza, ambas as colocações são resultado, ou de desconhecimento ou de preconceito”.

A educação indígena é uma conexão direta, um ciclo que é repassado dos mais velhos para os mais novos e, assim, sucessivamente; não era necessário um profissional da educação para ensinar. Este campo de educação não era fragmentado no que diz respeito a como viver e preservar a sua cultura como ela é, porém, existem sempre as tarefas masculinas e as tarefas femininas. Nesse sentido, as meninas, desde pequenas, eram ensinadas pela sua mãe e pelas mais velhas como será sua tarefa quando crescer, e mesmo muito pequenas já “brincavam” daquelas tarefas que iriam desempenhar quando grandes, como limpar o quintal, cozinhar, lavar as louças, cuidar dos mais novos, entre outros. Da mesma forma ocorriam com os meninos, que eram ensinados a serem o provedor, aqueles que iriam para a caça em busca de alimentos e/ou iriam para as roças para plantar, cuidar e colher e, desde pequenos, também já eram ensinados a tais tarefas.

Ambos se alegravam muito nessa brincadeira. Dali já aprendiam que seria a sua função quando crescerem.

A cultura é ensinada dessa forma. Bem mais abrangente. O respeito mútuo dos mais novos para os mais velhos e vice-versa. O respeito pelo meio em que se vive, a água, as árvores, as frutas nativas, as raízes medicinais, o tempo de plantio e o tempo de descanso da terra, para, então, formar um indígena adulto que saiba valorizar os aprendizados e executar as tarefas com eficiência depois de adulto, mantendo sempre o devido respeito com os mais velhos e com o meio em que vive, ou seja, a natureza. Contexto que podemos reafirmar, conforme Melià (1979, p. 2): “os sistemas indígenas pretendem produzir pessoas que sejam um “bom Paresí”, um “bom Boróro”, um “Xavante autêntico”, com todas as suas características específicas.”

Sendo assim, pode-se afirmar que a educação indígena se realiza em um processo contínuo de ensinar e aprender ao longo da vida. Na sociedade Terena, o velho ou ancião é visto como um tronco formador, portador de experiências e lições de vida que são compartilhadas com os mais novos. No entanto, essa forma própria de educação sofreu mudanças em razão dos processos de colonização, assimilação e escolarização impostos aos povos indígenas.

Depois do processo de assimilação ¹ dos povos indígenas a um sistema de colonização ² e escolarização para a integração na sociedade envolvente³, todo o processo de educação indígena sofreu duros impactos. O formato de integração forçava os povos indígenas a negar a si mesmo. No decorrer desse processo, tanto político quanto econômico, educacional e cultural, houve grandes resistências. O branco, apesar de árduos esforços, não conseguiu arrancar do interior dos povos indígenas, o Ser Indígena. Fato que transcorreu com o povo Terena, que é considerado pelos brancos como “dócil”, de fácil assimilação e que era tido como exemplo de obediência.

Apesar de tais nomenclaturas dadas pelos brancos, fomos um povo que resistiu a duros processos. Desde o Chaco, até os dias atuais. Habitamos o estado de Mato Grosso

¹ É o processo de incorporar novos elementos, informações ou culturas a um sistema existente, tornando-se parte dele.

² Processo de ocupação, povoamento e domínio de um território por parte de uma nação estrangeira (metrópole), que exerce controle político, econômico e cultural sobre o local e sua população nativa.

³ Refere-se à sociedade majoritária, não indígena ou nacional, que cerca povos indígenas e comunidades tradicionais. Esse grupo externo exerce influência cultural, econômica e política, impactando modos de vida através de contato, expansão territorial, atividades missionárias ou comércio.

do Sul no etnoterritório denominado Povos do Pantanal, que abrange os municípios de Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Nioaque, Rochedo e Sidrolândia. Há comunidades terena residentes na Grande Dourados, na Reserva Indígena de Dourados, aldeia Jaguapiru e também no estado de São Paulo, na Terra Indígena Araribá, sendo que nessas duas últimas os terenas estão em conjunto com o povo Guarani Ñandéva, Kaiowá e Guarani Mbya.

O presente trabalho, contudo, focaliza a realidade do povo Terena no município de Sidrolândia, especialmente nas aldeias urbanas Nova Tereré e Nova Nascente. Nessas duas comunidades, a educação indígena ainda se manifesta em práticas cotidianas de transmissão de saberes, sobretudo no respeito aos mais velhos e aos conhecimentos que eles preservam e compartilham.

Tudo o que um ancião carrega é visto como fonte de experiência e sabedoria. Nas escolas das duas comunidades, os mais velhos são frequentemente convidados a compartilhar histórias de vida e a ensinar as crianças; fora da escola, também são os primeiros a serem procurados quando estudantes precisam realizar pesquisas. Portanto, há uma forte conexão entre a educação indígena e a educação escolar indígena. Com o passar dos anos, essa relação se fortalece à medida que os jovens compreendem os processos de violência e apagamento enfrentados pelos povos indígenas e desenvolvem um sentimento de pertencimento que os encoraja a afirmar sua origem e sua história.

A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos (Meliá, 1979, p.10).

A reflexão desenvolvida nesta seção dialoga com obras de autores terena que possuem longa experiência de vida comunitária e acadêmica. Esses autores são referências importantes para esta pesquisa porque articulam a educação indígena recebida no convívio com os mais velhos e a educação escolar indígena construída no percurso acadêmico. São sujeitos que vieram antes de nós e registraram experiências vividas na infância com seus anciãos, como se observa no relato do professor terena Vanderlei, apresentado por Cardoso (2011):

Nos anos de 1970, nossa rotina era levantar pela manhã e ir ao córrego João Dias para tomar banho, escovar dente, — tomar chá ou — quebrar torto e ir para a escola. Ao ouvirmos o barulho do carro Kombi, que transportava os professores de Aquidauana à aldeia Limão Verde, fazendo eco no morro, gerando um barulho que poderia ser ouvido em toda a aldeia, corríamos para fazer fila e cantar o Hino Nacional. Quando ficamos mais — grandinhos, sempre tínhamos tarefas familiares que se tornavam uma diversão: levar almoço para os parentes (tios e tias) na roça, espantar passarinho na lavoura (periquitos no milharal e nos mangais, chupins nos arrozais). Entre sete e oito anos aprendi a capinar com enxada. Era, e ainda é atualmente, o serviço que eu prefiro na lavoura. Nessa época, meus professores da vida eram meus tios e tias, avó, além de minha mãe (Cardoso, 2011, p.93).

O real objetivo da escola foi uma educação complementar. Os terenas já recebiam de seus professores (anciãos) a educação indígena, mantendo a memória viva, através das histórias, ensinamentos relacionados ao modo de vida, como defender a língua, costumes e tradições. Os rituais sagrados que somente os velhos possuem, como forma de manifestação de seus anseios, de desejos e para abençoar os mais novos. Tudo isso envolve a educação para o indígena:

Quase sempre são velhos que já sentiram a passagem do tempo pelos seus corpos. São os guardiões da memória. Para muitos dos povos originários, estes velhos são “as bibliotecas” em que estão guardadas a memória ancestral. Daí sua importância para manutenção da vida e do sentido (Munduruku, 2012, p.71).

Dessa forma se tornam mais maduras, através das histórias, crenças e ensinamentos. Podemos dizer que se trata de uma formação mais concreta. Uma verdadeira compreensão do mundo que vai muito além da alfabetização.

2.2 Educação Escolar Indígena

Nesta pesquisa, compreende-se educação indígena como o conjunto de processos próprios de transmissão de conhecimentos, valores, práticas sociais, língua, memória e espiritualidade que ocorre no interior das comunidades indígenas. Já a educação escolar indígena refere-se à instituição escolar situada em contextos indígenas, marcada historicamente por políticas de catequese, integração e assimilação, mas também por lutas recentes por uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

A descrição da educação escolar indígena exige considerar um processo histórico amplo, marcado por políticas de escolarização que atingiram diferentes povos indígenas no Brasil. De modo geral, essa escolarização teve inicialmente um caráter integracionista, orientado pela intenção de incorporar as populações indígenas à sociedade envolvente, sob a atuação de instituições religiosas e do Estado. Tratava-se, portanto, de um modelo de civilização e escolarização imposto aos povos indígenas.

A Educação Escolar Indígena, de maneira geral, passou por três períodos:

Em termos de organização política e cronológica, podemos afirmar que essa história da Educação Escolar Indígena no Brasil passou por três períodos subdivididos em fases, marcadas por diferentes tipos de retórica, política e ação. por isso, a necessidade de classificar esses momentos que estão assim distribuídos conforme D'Angelis (2012): (a) “*escola de catequese*”; (b) “*As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório*”, este se divide em dois momentos: (I) “*Fase Pombalina*” e (II) “*O Império, a Primeira República e as Ditaduras*”; (c) “*O ensino Bilingue*”, dividido também em dois momentos (I) “*A FUNAI, o SIL e a educação bilíngue de transição*” e (II) “*O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas*”. (Ferreira, 2001; Nobre, 2005; Knapp, 2011; D'angelis, 2012 apud Knapp, 2016, p. 46).

No primeiro momento, denominado “escola de catequese” o objetivo era tão somente de caráter religioso, doutrinar e ensinar através da religião:

(...) Esse momento é marcado pela chegada dos primeiros Jesuítas (1549) e perdura até a expulsão da Companhia de Jesus, tanto da colônia portuguesa (1759) como das colônias espanholas (1767). Além da Companhia de Jesus, cabe lembrar que, naquela mesma época, houve também outras congregações religiosas empenhadas na conversão dos indígenas no Brasil, como franciscanos, carmelitas, capuchinhos, beneditinos, oratorianos, entre outros (Nobre, 2005 apud Knapp, 2016, p. 46).

O objetivo foi semelhante em diferentes momentos históricos: impor aos povos indígenas uma lógica de negação de suas culturas, línguas e formas próprias de organização. Nesse processo, a cultura indígena foi tratada como inferior, enquanto a cultura europeia foi apresentada como superior. Assim, buscou-se apagar a originalidade dos povos indígenas, sobretudo por meio da desvalorização e da repressão às línguas maternas.

O segundo momento da educação escolar indígena ocorre dentro dos séculos XVIII ao XX, é denominado de: “*As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório*”. Esse período ainda se caracteriza por dois momentos: a “*Fase Pombalina*” e “*O Império, a Primeira República e as Ditaduras*” (Knapp, 2016, p. 55). Dentro do período pombalino, foi instituído o chamado “Diretório Pombalino”, com a função de monitorar e desagregar as antigas ordens das comunidades eclesiais que tinham missões dentro das aldeias. De acordo com o Diretório Pombalino, todas as aldeias deviam ter duas escolas, separando, assim, as meninas dos meninos, com ensinos de leitura e escrita iguais, porém, o que difere é que os meninos eram ensinados também a contar e, as meninas a práticas e ofícios domésticos. Dentro desse período o objetivo era tirar o ensino através da catequese e categoricamente apresentar-se através dos representantes oficiais do governo português, de uma forma mais imperativa, imposta e obrigatória.

Nesse período, as línguas maternas dos povos indígenas foram totalmente proibidas, sendo obrigados a falar somente a língua do colonizador: a língua portuguesa, conforme Knapp (2016, p. 56).

No segundo momento, denominado “O Império, a Primeira República e as Ditaduras”, segundo Knapp (2016), houve a regulamentação do Decreto nº 426 de 1845, que dispõe uma “organização” dentro das aldeias indígenas, instituindo um “Diretor Geral de Índio” em cada província e um Diretor de Índio em cada aldeia, porém deixando a cargo dos missionários a escolarização dos indígenas.

Ressalta-se que o processo de “aculturação” e assimilação dos povos indígenas neste período foi rigorosamente ativo. Havia uma espécie de categorização, níveis de “aculturação” (como se os povos indígenas fossem animais), para serem inseridos na sociedade envolvente, a sociedade nacional. Foi justamente nesse período, através do decreto nº. 8072, de 20 de junho de 1910, que foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) cuja função era proteger os indígenas, afastando do doutrinamento da catequese. Depois de quase 20 anos depois da criação desse órgão, os indígenas passaram a ser tutelados pelo Estado, pelo Decreto nº 5.484, de 1928, ou seja, tudo estava a cargo do Estado, conforme D’Angelis (2012) e Knapp (2016).

No ano de 1967, o SPI foi extinto, devido às ações negativas aos povos indígenas, explorando os territórios em favor do capitalismo: explorando as terras e vendendo suas riquezas naturais. Logo em seguida, foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), a

fim de substituir o SPI, porém não houve muitas mudanças inicialmente, pois todos os seus funcionários permaneceram em seus cargos. Apenas trocou de nome: SPI para a Funai. O objetivo permaneceu o mesmo: integracionista e assimilador, de acordo com Knapp (2016).

O Terceiro Momento da Educação Escolar Indígena no Brasil, conforme Knapp (2016), inicia-se no ano de 1970 e se mantém até os dias de hoje: o ensino bilíngue que, por sua vez, está dividido em duas grandes fases: “A FUNAI, o SIL e a educação bilíngue de transição” e “O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas”. Foi um período significativo para as populações indígenas, pois foi criado o Estatuto do Índio através da lei 6001/73, órgão que origina e traz obrigatoriedade do ensino bilíngue, o ensino da língua materna nas escolas indígenas.

A partir desse período podemos observar que houve algumas mudanças de posicionamento da Funai em relação ao que diz respeito à Educação Escolar Indígena, criando assim uma política de fortalecimento e valorização do ensino de língua materna nas escolas e realizando a formação e capacitação de professores. Nesse mesmo período, adentra ao Brasil o SIL (Summer Institute of Linguistics), precisamente no ano de 1950, que se tratava de um grupo de pesquisadores missionários que se dedicavam aos estudos linguísticos e à documentação de línguas, principalmente as menos conhecidas, o enfoque era na alfabetização, através da tradução da Bíblia, ou seja, as línguas minoritárias eram as que ganhavam mais destaque nesta organização científica, para ajudar na sua preservação, destaca Knapp (2016).

Podemos observar algumas diferenças, então, entre o ensino da catequese e o ensino protestante. Enquanto na catequese não havia uma preocupação em ensinar a ler e a escrever na língua indígena, para o protestante era conveniente ensinar a fé cristã através da escrita e da leitura da Bíblia. Nesse momento, percebe-se que todo o processo de alfabetização está sendo formado pelo protestantismo. As comunidades indígenas que antes se comunicavam somente de maneira oralizada, passam a se comunicar também de forma escrita. Considera-se, então, um ganho para os protestantes que visivelmente conquistaram a evangelização através da alfabetização (leitura e escrita da bíblia). Esse modelo de ensino é considerado de bilinguismo de transição, tendo em vista que a língua indígena é usada apenas no processo de alfabetização. Em seguida, passa-se ao ensino de língua portuguesa, que prevalece até o fim do processo de escolarização, favorecendo o surgimento de um monolinguismo em português com o passar do tempo.

Podemos observar que, em todo esse processo, a escolarização indígena esteve fortemente marcada por uma perspectiva integracionista. Desde a invasão colonial, constituiu-se uma estrutura voltada a incorporar o indígena à sociedade envolvente, fazendo-o adaptar-se a um modelo social e econômico orientado pelo capitalismo. Nessa lógica, a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas foi frequentemente tratada como obstáculo à chamada “evolução”, enquanto suas formas próprias de organização, conhecimento e existência foram desvalorizadas pela sociedade nacional.

Na segunda fase deste período descrito por “O indigenismo alternativo, o movimento indígena e as escolas indígenas”, segundo Knapp (2016), a educação escolar indígena deixa de ser integracionista e passa a ser libertadora. Um momento em que a partir dos anos de 1970 começam a surgir os ditos movimentos indígenas e, vários debates voltados para a educação escolar indígena, onde, de fato, iam ao encontro com as necessidades específicas dos povos indígenas. A teoria começa a ser modificada, porém, a prática não consegue acompanhar muito bem, devido a fortes indícios já deixados por outras instituições que passaram pela educação escolar indígena, principalmente o SIL.

A Educação Escolar Indígena teve seu primeiro encontro no ano de 1979. Segundo Knapp (2016), como resultado do evento, foi lançado um livro, organizado por Aracy Lopes da Silva, “A questão da Educação Indígena”, que relata os trabalhos e as experiências produzidas no encontro nacional sobre educação indígena e critica as experiências do Estado com caráter civilizatório.

Logo então na década de 1980, fundaram-se núcleos de estudos voltados aos interesses indígenas. Não demora muito e aumenta também o número de trabalhos científicos como dissertações de mestrado, teses de doutorado, que auxiliam ainda mais neste fortalecimento, conforme Grupioni (2008).

Podemos dizer que, a partir da década de 1970, o modo de compreender a Educação Escolar Indígena no Brasil começou a se modificar, especialmente quanto à defesa de uma escola diferenciada. Contudo, embora esse princípio tenha ganhado força no debate político e acadêmico, sua efetivação ainda permanece distante em muitas realidades, pois diversas escolas denominadas indígenas continuam reproduzindo práticas assimilacionistas.

2.3 A Educação Escolar Indígena Terena

Taunay (1931), em seu contato com os terenas, diz que a escolarização ocorreu antes do encontro dele com esta etnia na aldeia de Pirainha. Em sua escrita “Entre Nossos Índios”, o autor descreve que esteve nesta aldeia nos anos de 1866:

A 10 de Março de 1866, achava-me, com o Lago (1) à margem direita do Tabôco. Contra as previsões dos soldados, que nos serviam de guias e percorriam o caminho conhecido, estava o rio invadeavel, dando nado numa extensão de mais de 70 metros, quando a sua largura normal não excede de 45. Novo obstáculo a vencer! (Taunay, 1931. p. 8).

Naquele local, o autor relata que se deparou primeiro com o cacique do aldeamento Pirainha, que era de boa educação, sabia ler e escrever, de boas maneiras e que falava sobre os indivíduos de sua aldeia na qual não media palavras para elogiar a coragem e a bravura dos mesmos em tempo de guerra.

Cardoso (2012, p. 90) relata acerca da primeira aldeia terena a ter contato com o mundo letrado:

Essa aldeia citada por Taunay foi transformada em fazenda e hoje o local ainda tem preservado as marcas da presença indígena. Pode ser que seus moradores tenham sido incorporados a outras aldeias, pois na memória de antiga liderança da Aldeia Ipegue, Pirainha era uma espécie de quartel de um grupo terena na época da Guerra contra o Paraguai. Contudo, muitos Limão Verdenses reconhecem o local como parte de Limão Verde por ter morado lá os seus antepassados. Fato este que comprova que a primeira aldeia terena a receber este tipo de contato foi a atual aldeia de Limão Verde, situada no município de Aquidauana.

No que se refere à educação escolar, Cardoso (2012) afirma que:

Em Limão Verde, a educação escolar, ainda que de forma não oficializada, tem duas versões em relação ao seu início. Uma delas é que por intermédio da Igreja Católica, em 1931, que teve como primeira professora a irmã Corina Nicócio, pertencente à ordem dos redentoristas da igreja católica, segundo informações contidas no histórico da atual Escola de Ensino Fundamental Lutuma Dias, iniciou-se a oferta da educação escolar. Outra versão reivindica o início da escolarização dessa comunidade, por meio da Igreja Evangélica UNIEDAS. Segundo o informante, em 1918, o missionário Guilherme ministrava aulas no lugar próximo onde se localiza atualmente a Igreja. O terena Luciano, informante de Oliveira, que trabalhou na implantação da linha telegráfica de Cuiabá-Aquidauana, afirmou que o primeiro professor do SPI na Terra Indígena Taunay foi em 1915” (Cardoso, 2012, p. 90-91).

Como bem vimos durante o decorrer desta pesquisa, a educação escolar indígena se deu de maneira mais acentuada durante a ação do SPI com o objetivo único integrador e assimilacionista, em que os professores, na ocasião, eram os chefes da SPI ou as suas esposas e ambos eram brancos, não havia ainda professores indígenas que o SPI achasse que fosse capacitado no ato da alfabetização. A diversidade cultural, a língua materna e seu modo de organização eram sempre desconsiderados pelo SPI. As escolas dentro das aldeias dos terena ofertavam um ensino incompleto, apenas até a 4ª série (modalidade antiga). E quase sempre em modelo multisseriado, que é aquela que se mantém duas ou mais turmas de diferentes séries juntas numa mesma sala. Os alunos eram quase sempre de idades bem diferentes, uns já estavam “alfabetizados” e outros não. Quando os anos se passavam e dava o momento de ingressar para a 5ª série, muitos tinham que ingressar na escola mais próxima, conforme o relato de Cardoso (2012):

No intervalo do primeiro para o segundo semestre de 1982, quando eu cursava a 4ª série - Núcleo Escolar de Limão Verde oferecia somente até essa etapa da educação escolar - minha família mudou-se para a cidade de Aquidauana. Uma das motivações seria possibilitar que eu e meu irmão mais velho pudéssemos continuar os estudos. Naquele tempo, pouco mais de dez alunos iniciavam todos os anos as aulas na cidade. Esse grupo tinha que ir de madrugada com os feirantes e voltar à tarde. Nos dias em que não tinha feira iam de ônibus que vinha do Distrito de Cipolândia e passava pela Aldeia. Nesse dia era certeza que chegávamos atrasados por causa do horário do ônibus ser incompatível com o horário das aulas. Tanto um como outro, os alunos tinham que levar suas refeições para a cidade, pois só retornavam no final do dia. Recordo-me que a FUNAI distribuía entre os alunos uma marmita térmica e quando eu via os alunos com essas marmitas, não via a hora de ter a minha. Não tive. Acredito que 20% desses alunos conseguiam chegar ao final do ano letivo (Cardoso, 2012, p. 94).

Nesses primeiros anos, quando a escola chegou às aldeias terena, surgia a possibilidade de ingresso na escolarização formal. Entretanto, ao término das séries oferecidas na própria aldeia, muitos estudantes precisavam buscar outros meios para continuar os estudos, geralmente em escolas urbanas. Esse deslocamento expunha os alunos indígenas a situações de preconceito, ridicularização e apelidos ofensivos. Ainda assim, tais experiências não eliminaram o desejo de adquirir conhecimentos e fortalecer os caminhos daqueles que viriam depois, como se observa no relato de Cardoso (2012):

Certo dia, na aula de história, a professora, que lecionava as disciplinas de história e geografia, ao falar sobre a escravidão no Brasil, foi

interrogada por um colega sobre o motivo ou as razões por que os índios não foram escravizados a exemplo dos negros. Ela prontamente respondeu que os índios não serviram para cumprir as tarefas propostas pelo sistema escravocrata e disse: – O índio é vagabundo, é só olhar nas ruas de Aquidauana, e ver quem está bêbado nos bares ou então vendendo sua mandioquinha, feijãozinho; não produzem em grande escala [...] não serviram para serem escravos. Para mim que tinha onze anos foi um grande choque ao ouvir aquela afirmação da professora e, claro, não tive sossego naquele recreio, pois os colegas de classe me chamavam de índio vagabundo e davam gargalhadas. O desastre só não foi maior em razão de que eu tive naquele momento a certeza de que minha família era trabalhadora o suficiente para prover o nosso sustento e as referências usadas pela professora não expressavam minha realidade. No entanto, não assisti mais às aulas daquela professora (reprovei por falta e por nota) (Cardoso, 2012, p.96).

Após a promulgação da Constituição de 1988, logo mais adiante, podemos dizer que a partir da década de 1990, a educação escolar indígena começa a ganhar força no quesito “diferenciada”. Fato que a própria Constituição assegura.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, os direitos educacionais dos povos indígenas passaram a contar com maior reconhecimento jurídico. A educação escolar indígena passou a ser afirmada como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Nesta pesquisa, destaca-se o ensino bilíngue como eixo central da análise, sem desconsiderar o processo histórico pelo qual passou a escolarização indígena. Compreender esse percurso é fundamental para evidenciar que, desde a invasão colonial até a atualidade, a alfabetização e a escolarização dos povos indígenas estiveram frequentemente vinculadas a projetos de assimilação e integração à sociedade nacional.

O enfoque desta pesquisa é a língua materna Terena. Por isso, é necessário compreender como se deu a imposição da língua portuguesa como língua oficial em meio à diversidade linguística dos povos indígenas e de que forma muitas línguas maternas foram enfraquecidas ou silenciadas. Como se discutiu ao longo deste capítulo, o ensino bilíngue foi incorporado à educação escolar indígena em um contexto fortemente influenciado pela FUNAI e pelo SIL. Assim, torna-se importante diferenciar ensino bilíngue e educação bilíngue para que o debate sobre bilinguismo seja desenvolvido de modo mais preciso na próxima seção.

Segundo Grupioni (2008), em 1999, o Departamento de Educação da Funai conseguiu consolidar os dados referente a 1997 e, ainda que nenhuma publicação específica fosse preparada, os mesmos estavam disponíveis aos interessados na Sede do órgão em Brasília. Assim, a Funai indicaria para o ano de 1997, a existência de 1.438

escolas nas aldeias, onde estudavam, 70,659 alunos. Dados estes comprovados conforme quadro abaixo:

Figura 2: total de indígenas nas escolas do Brasil

Número de alunos indígenas e professores indígenas e não-indígenas no Brasil em 1997	Total
Alunos no ensino fundamental nas escolas das aldeias	70.659
Alunos no ensino fundamental em escolas fora das aldeias	8.345
Alunos no ensino médio em escolas fora das aldeias	1.087
Alunos no ensino superior	105
Número de professores indígenas	1.985
Número de professores não-indígenas	652

Fonte: Grupioni (2008, p.114)

Assim, os terenas teriam que viver até a chegada de ampliação das escolas. Os indígenas terena que queriam avançar em sua escolarização tinham que ir para a cidade, seja os municípios ou seja a capital Campo Grande, tais cidades que ofereciam avanços em sua formação. Sem suporte financeiro. Apenas com a vontade de “evoluir” e poder fortalecer os caminhos daqueles que vêm logo atrás. Para que não sofra a sua comunidade aquilo que os mesmos já sofreram. Enfim, trazer uma melhoria de situação.

2.4 A educação dita diferenciada

“Creio que é possível datarmos na passagem dos anos 90 o momento em que se constrói o discurso da educação diferenciada como um direito dos grupos indígenas do Brasil” (Grupioni, 2008, p.38).

O que se tinha até aquele momento, especificamente, antes da promulgação da Constituição de 1988, era uma educação escolar indígena totalmente assistencialista, baseada em objetivos de assimilação à sociedade nacional e fortemente ancorados pela fé, seja ela pelo sistema catequético, seja ela pelo protestantismo. Vimos ao longo desta pesquisa os momentos percorridos pelos povos indígenas desde 1500 até os momentos atuais, o que se construiu relacionado à escolarização.

Enfatizo que, a partir do texto de Grupioni (2008), pode-se ter uma visão daquilo que as diversas Ongs construíram da educação escolar para o indígena e o que teremos, então, a partir da Carta Magna de 1988.

A partir daí a educação escolar indígena tornou-se notável, ganhando destaque devido às mudanças nos direitos dos povos indígenas na própria Constituição e em órgãos competentes relativos à educação. Ficando claramente oferecido o ensino bilíngue. A língua materna começa a ser valorizada e respeitada pelo documento maior do território brasileiro. Podemos pensar que o monolinguismo em português sofrerá enfraquecimento, visto que as línguas minoritárias começam a ter mais espaços de execução e transcendência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB, está subordinada à Constituição Federal de 1988 e institui como dever do Estado oferecer às comunidades indígenas uma educação escolar intercultural e bilíngue:

3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 32, parágrafo 3).

Dentro da LDB, temos ainda os artigos 78 e 79 que reafirmam nas Disposições Gerais, a partir da Legislação Miolo:

Ali preconiza-se como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. Para que isto possa ocorrer, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A LDB ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados. Com tais determinações, a LDB deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilingüismo e da interculturalidade (Legislação Miolo, 2002. p. 21).

Nesta mesma linha, surge o Conselho Nacional de Educação (CNE) instalado em 26 de fevereiro de 1996, que estabelece as normativas nacionais para o funcionamento e reconhecimento das escolas indígenas e tem como função emitir pareceres de assuntos relacionados à educação escolar básica e superior, separadas em duas câmaras. A Câmara da Educação Básica esboçou diretrizes curriculares para diversos níveis e modalidades de ensino, sendo a educação escolar indígena inserida dentro deste esboço criado a partir de várias discussões pautadas e baseadas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e um documento que foi organizado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, solicitando a regulamentação da educação indígena, composta por representantes indígenas. O estudo e a organização desta conjuntura de documentos culminaram na aprovação do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, elencada em dois capítulos que expressam, manifestam e determinam a estrutura e funcionamento da escola indígena e também propõe ações concretas em defesa à Educação Escola Indígena.

O parecer 14/99 se trata de um documento grande que não cabe dar importância para um ou outro trecho; ele, por si só, traz como eixo central a necessidade de se respeitar os processos próprios de aprendizagens dos povos indígenas, considerando seus modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e concepções sobre o seu ponto de vista de mundo, o homem e o sobrenatural, isto é, atendendo e indo ao encontro da cosmovisão, da ancestralidade e dos modos próprios de ensino, partindo de uma sabedoria que já existe entre os povos indígenas.

Contextualiza-se, então, o novo formato da educação escolar indígena. Temáticas relacionadas sobre o assunto começam a ganhar destaques maiores, como características próprias: comunitária, diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Aqui darei um destaque maior para a questão bilíngue. De fato, as escolas indígenas são bilíngues? Para isso, faz-se necessário, pontuar as definições e conceitos sobre o que é ser bilíngue, quais são as características preponderantes a esta temática para, então, abordarmos se, de fato, temos uma escola bilíngue, com alunos bilíngues, professores bilíngues, uma comunidade indígena bilíngue, ou então, multilíngue.

Para começar, o primeiro modelo de ensino bilíngue foi estabelecido no âmbito da FUNAI, órgão criado em 1967 para substituir o SPI. Nesse contexto, pesquisadores do

SIL, conforme discutido anteriormente, atuaram em territórios indígenas realizando estudos linguísticos, traduções bíblicas e processos de alfabetização em línguas indígenas.

Desnecessário dizer que os Governos Militares, o SIL, e o governo dos Estados Unidos, compartilhavam todos a mesma ideologia. Os missionários e linguistas do Summer introduziram, ainda nos anos 70, um tipo de ensino bilingue em algumas sociedades indígenas de certa expressão numérica, como os Kaingang (sul do Brasil), os Terena (MS) e os Karajá (TO) (D'Angelis, 2012. p. 23).

Aqui inicia-se o “bilinguismo de substituição” ou de “transição” que, de certa forma, significava o ensino da língua materna, no início da idade escolar da criança indígena a fim de alfabetizar e, em seguida, inserir a língua majoritária e/ou língua oficial: língua portuguesa. Servia como espécie de ponte transitória:

O modelo adotado, não por acaso, é o do chamado “bilinguismo transicional” ou “de transição”, em que o uso da língua indígena é visto quase como um “mal necessário”, mas que se deve abreviar o máximo possível: trata-se de usar a língua indígena apenas como passagem, ponte ou escada para se chegar, o quanto antes, ao emprego exclusivo da língua majoritária (D'Angelis, 2012. p. 33).

Maher (2005) apresenta uma série de apontamentos acerca do fenômeno do bilinguismo. Uma primeira definição considera o bilinguismo como o controle de duas línguas em nível equivalente ao de falantes nativos. A autora, contudo, problematiza essa concepção ao perguntar quem é o falante nativo e que tipo de controle linguístico se atribui a ele.

A autora nos convida a refletir sobre essas duas questões, de acordo com a primeira de suas definições sobre o sujeito bilíngue. Entende-se que, para o sujeito ser bilíngue, precisa ter domínio e habilidade em duas línguas diferentes. Em outras palavras, o sujeito bilíngue pode ser a soma de dois monolíngues perfeitos; com habilidades, competências e domínio sobre ambas as línguas. O que parece uma visão de perfeição, podemos destacar que, na linha de pensamento da autora sobre esta definição pode-se refletir sobre qual seria destes dois monolíngues presentes em um sujeito bilíngue que possui mais clareza e espontaneidade? Pois, uma das línguas pode predominar mais do

que a outra. Por exemplo: para falar e dialogar e para escrever e ler, existe uma possibilidade grande do bilíngue dominar somente uma língua para as tarefas a serem desempenhadas. A oralidade ocorre de forma espontânea, leve e de fácil domínio em uma língua, ficando a outra língua mais enfraquecida. Pode-se escrever e ler na língua mais enfraquecida, pois não exige maior habilidade de fala. Para Soares (2005):

E uma educação para indígenas, realmente bilíngue bicultural, é de preservação e estímulo das línguas indígenas, evitando seu deslocamento, ou seja, toda a educação bilíngue, do ponto de vista indígena, pede não só preservar a língua indígena, mas também ampliar as suas possibilidades de uso, evitar o seu deslocamento e, conseqüentemente, a redução de seu uso” (Soares, 2005, p.108).

Dessa forma, abre-se a possibilidade de compreender a educação bilíngue de modo mais abrangente. Em vez de partir de um conceito padronizado de bilinguismo perfeito, essa perspectiva reconhece formas variadas de desenvolvimento linguístico, considerando os usos sociais das línguas e os diferentes níveis de domínio que o sujeito pode apresentar. Assim, evidenciam-se movimentos linguísticos marcados por alternância de códigos, empréstimos e adaptações conforme as necessidades de comunicação.

De uma outra vertente, os aspectos culturais das duas línguas do sujeito bilíngue podem ser importantes para relacionar e refletir sobre como pensar a sua representatividade para L1 e L2. Diz respeito a algo considerável, já que se precisa entender o meio em que o sujeito bilíngue vive. Em quais momentos precisa transitar pela língua 1 e/ou pela língua 2. Partindo dessa visão mais específica é que se pode perceber a importância cultural das duas línguas para o bilíngue.

Uma segunda definição apresentada por Maher (2005) é a seguinte: o sujeito bilíngue é aquele que funciona em duas línguas, em todos os domínios, sem apresentar interferências de uma língua na outra. Nesse tipo de definição de bilinguismo, o indivíduo tem as suas habilidades verbais (oralizadas) em ambas as duas línguas. O que remete a uma denúncia por diversos investigadores, pois alegam que o bilíngue de verdade (não o idealizado) não consegue ter habilidades iguais para as duas línguas; variando com as necessidades e forma de vivência em sua comunidade. A partir daí o sujeito mostrará o seu domínio em uma língua ou em outra. Exemplos podem ser tomados, partindo da

exemplificação citada na definição acima: dialogar, falar, são habilidades de maior complexidade em uma língua do que em outra. Ler e escrever textos prontos ou criar um texto sem a necessidade de dialogar são habilidades totalmente diferentes e mais fáceis de serem executadas nas duas línguas. Um indivíduo pode dominar o diálogo e oralidade numa língua e escrita e leitura em ambas. Em outras palavras, o diálogo será dominado em apenas uma das línguas, ou seja, naquela que o sujeito se sentir mais à vontade.

Para Maher (2005), avaliar o comportamento do aluno indígena exclusivamente na língua indígena ou na língua portuguesa é avaliá-lo apenas parcialmente. Salienta-se que as habilidades do indivíduo bilíngue podem mudar de acordo com as necessidades dele próprio:

Ora, qualquer indivíduo que seja bilíngue ou que esteja em contato efetivo com comunidades bilíngues, ao comparar as práticas comunicativas que vivencia, ou testemunha, com a afirmação de que o sujeito bilíngue funciona nas duas línguas sem apresentar interferência de uma língua na outra, irá perceber estar diante de uma ficção, de um mito. O funcionamento discursivo do sujeito bilíngue, não só permite, mas prevê mesmo a utilização de mudança de código (code-switching) e empréstimos linguísticos (borrowings) em sua gramática (Maher, 2005. p. 100).

Torna-se necessário enfatizar o conceito de um fenômeno linguístico considerável para correlacionar com os conceitos de bilinguismo durante o decorrer desta pesquisa. Para Soares (2005), observando-se mais de perto a extensão do termo diglossia e sua aplicação, pode-se constatar que, na diglossia, cada língua mantém uma função específica e que há um desequilíbrio no desempenho de suas funções, ou seja: faladas em um território determinado, uma dentre duas línguas em situação diglósica se superporia à outra, sendo solidária do poder político e social e desfrutando, eventualmente, de maior prestígio cultural. Em outras palavras, o conceito remete a conflitos que vão em sentido oposto à harmonia da capacidade e habilidade do sujeito bilíngue. Uma língua majoritária e a outra língua, o oposto: minoritária.

Segundo Melià (1979), a diglossia se refere àquele fenômeno sociolinguístico no qual uma língua é usada como variedade alta, técnico-acadêmica, de uso oficial, com abundante literatura, ensinada na escola, enquanto uma outra é considerada variedade baixa, simplesmente coloquial, de uso confinado numa comunidade, sem literatura

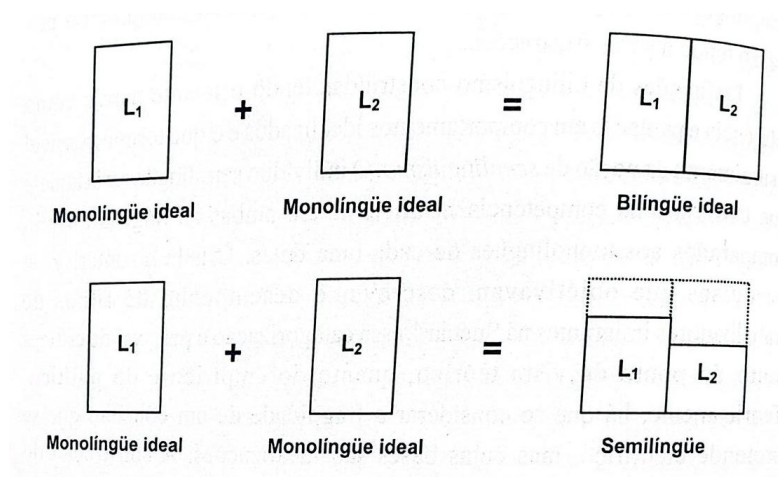
apreciável e que não é ensinada na escola formal. A noção de diglossia serve para relativizar o chamado bilinguismo.

Brevemente, contextualizando, a diglossia se refere ao uso de duas línguas num contexto histórico social, no qual uma língua é superior à outra e/ou uma língua é mais importante do que a outra. Não é o caso de adentrar ou delongar neste assunto. Trago aqui o conceito, para compararmos e diferenciar do assunto em questão: o bilinguismo.

Tomando como ponto de partida os empréstimos linguísticos e a mudança de código, reconhecemos que são fenômenos perceptíveis em diversos territórios indígenas. A língua indígena se “mistura” com a língua portuguesa. O que, de fato, é inevitável, pois as línguas tendem a sofrer modificações, devido a influências de outra língua num contexto de contato no decorrer dos anos. Logo, fica claro que estes empréstimos linguísticos e a alternância de código só evidencia o caráter bilíngue de uma comunidade, como esclarece Maher (2005):

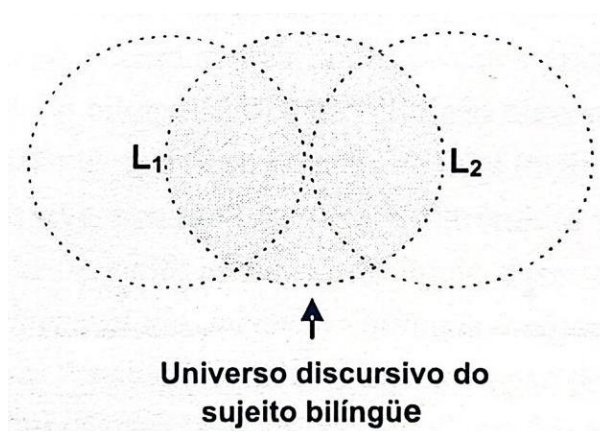
Um estudo feito na Dinamarca com o objetivo de observar o comportamento discursivo de alunos bilingues turco-dinamarquês revelou que os adolescentes turcos que mais faziam mudança de código eram justamente os mais proficientes em sua segunda língua; aqueles que quase nunca o faziam eram os adolescentes que sabiam menos dinamarquês. Portanto, a mudança de código não é falta de competência, é sinal de competência em contexto de bilinguismo (Maher, 2005. p.100).

Para as definições até aqui mencionadas, surge também a noção de semilinguismo. Segundo Maher (2005), o indivíduo semilíngue seria aquele que apresentaria competência considerada insuficiente em ambas as línguas quando comparado a monolíngues de cada uma delas. Trata-se, contudo, de um conceito teoricamente fragilizado, pois se baseia em idealizações de proficiência e em avaliações escolares restritas, como testes de leitura e escrita aplicados a filhos de trabalhadores imigrantes na Suécia. A partir desses testes, algumas crianças foram classificadas como “semilíngues”, como se dominassem apenas parte de uma língua e parte de outra, o que revela uma compreensão fragmentada do desenvolvimento bilíngue.

Figura 3: comportamento linguístico 1

Fonte: Maher (2005)

Abaixo, a figura 3 demonstra melhor entendimento de como a língua 1 e língua 2 transitam e/ou podem transitar pelo sujeito bilingue.

Figura 4: comportamento linguístico 2

Fonte: Maher (2005)

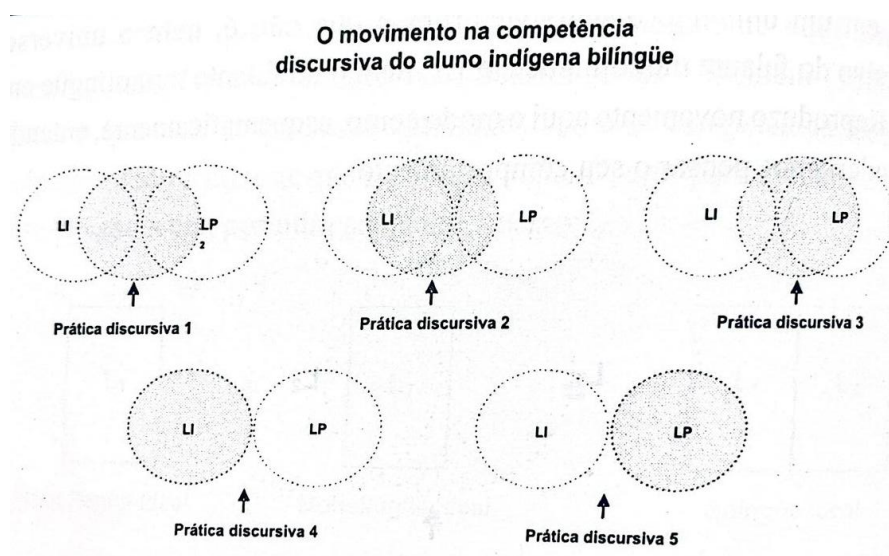
O bilíngüe consegue ter a transição da língua 1 para a língua 2 num universo discursivo próprio, sem contextualizá-lo ou classificá-lo num parâmetro engessado. A língua 1 e a língua 2 fazem parte do sujeito. Por fim, Maher chega à conclusão que o bilinguismo é, simplesmente, uma condição humana muito comum e que se refere à capacidade de fazer uso de mais de uma língua (Maher, 2005. p. 105).

Do ponto de vista perfeccionista, que pressupõe um sujeito bilíngue sem interferências entre L1 e L2, a educação bilíngue dificilmente se realiza plenamente. No entanto, quando compreendida de modo mais natural e social, respeitando as especificidades de cada língua presente no sujeito bilíngue, é possível reconhecer a existência de uma educação bilíngue. A partir dessa perspectiva, evidencia-se a importância do fortalecimento e da manutenção das línguas indígenas, bem como da compreensão do bilinguismo como uma condição humana e um fenômeno social que permite ao sujeito transitar por mais de uma língua.

Desde a Constituição de 1988, quando foi instituída a educação bilíngue, já se somam, teoricamente, 37 anos de ensino diferenciado e educação bilíngue no Brasil, e o que se defende por educação bilíngue é, de fato, formar o sujeito com habilidades e capacidades iguais nas duas línguas (língua 1 e língua 2). Ao longo dos diversos conceitos e pesquisas relacionadas a este tema tão amplo, pode-se perceber que existem vários tipos de sujeitos bilíngues, seja os que dominam mais a L1 ou L2. Há, os que “misturam” e “inovam” os seus dialetos e códigos, uma vez que, sabemos que toda língua sofre variações e mudanças. Mediante a isso, temos uma boa representação na figura 4:

A ilustração, nos mostra os movimentos e transições onde perpassam as diversas habilidades discursivas de um sujeito bilíngue.

Figura 5: Movimento linguístico



Fonte: Maher (2005)

Soares (2005) afirma que o entendimento do bilinguismo é o da possibilidade do uso de duas línguas, por indivíduos ou comunidades, com a garantia de intercompreensão. Com isso, entendo que, de um lado, fica excluída uma definição restrita de bilinguismo, que é a do controle nativo de duas línguas; e do outro lado, fica admitida a existência de um bilinguismo não perfeito e aberta à possibilidade de desenvolvimento de competências em mais de uma língua.

CAPÍTULO 3 – A REALIDADE SOCIOLINGUÍSTICA NAS ALDEIAS NOVA TERERÉ E NOVA NASCENTE

Este capítulo apresenta a realidade sociolinguística das aldeias Nova Tereré e Nova Nascente, com atenção ao uso da língua terena e da língua portuguesa em diferentes gerações, espaços sociais e contextos familiares. Inicialmente, contextualizam-se as comunidades pesquisadas e os fatores de contato linguístico que incidem sobre elas. Em seguida, são apresentados os procedimentos de levantamento sociolinguístico, os perfis qualitativos dos interlocutores e, por fim, os dados quantitativos que permitem compreender os riscos e as possibilidades de fortalecimento da língua terena.

3.1 A realidade bilíngue nas aldeias Nova Tereré e Nova Nascente

Nas duas aldeias em que ocorreu a pesquisa, há uma quantidade considerável de falantes da língua terena, como se verifica ao longo deste capítulo. Entre anciãos, adultos, adolescentes e crianças, parte significativa da população utiliza a língua indígena em diferentes contextos de interação. No entanto, por se tratar de aldeias urbanas, situadas muito próximas à cidade, essa realidade também evidencia uma preocupação: o possível enfraquecimento da língua terena nas comunidades em razão do contato intenso e cotidiano com a língua portuguesa. De acordo com o RCNEI (1998):

É, frequentemente, muito complexa e heterogênea, portanto, a situação sociolinguística vivida pelas sociedades indígenas, como também muito heterogêneo pode ser o repertório verbal de cada um de seus membros. ["Repertório verbal" refere-se ao número de línguas usadas por um indivíduo: os sujeitos monolíngues têm apenas uma língua no seu repertório verbal, os bilíngues têm duas, os trílingues têm três etc.] Não é raro encontrar, numa mesma aldeia, indivíduos monolíngues em língua indígena, monolíngues em língua portuguesa, bilíngues/multilíngues ativos (a pessoa entende e fala duas ou mais línguas) e bilíngues/multilíngues receptivos (a pessoa entende duas ou mais línguas, mas não fala todas elas) (RCNEI, 1998, p. 116).

Observa-se que a realidade vivida pelos povos indígenas em relação à língua falada é bastante abrangente. Não se pode delimitá-la apenas a uma ou duas línguas, pois existem variantes presentes tanto na língua terena quanto na língua portuguesa. Uma língua se articula com a outra, trazendo à tona processos de contato linguístico, como

misturas de dialetos e empréstimos linguísticos, que vêm agregando ambas as línguas em uso nas aldeias Nova Tereré e Nova Nascente.

Para relembrar, as duas aldeias abrigam, em sua maioria, indígenas do povo Terena. São áreas não demarcadas; portanto, não são reconhecidas pela União como áreas indígenas, embora tenham sido regularmente doadas pela Prefeitura Municipal de Sidrolândia em diferentes gestões. Por isso, são reconhecidas apenas pelo governo municipal e pela FUNAI regional de Campo Grande como áreas indígenas. Cada aldeia possui suas próprias lideranças tribais e formas de organização, respeitadas de acordo com suas especificidades pela Prefeitura de Sidrolândia. Destaca-se que algumas pessoas que moram nessas comunidades constituíram casamentos interétnicos, pois, como foi apresentado no início desta dissertação, as aldeias situam-se muito próximas à área urbana, tendo como limite geográfico apenas uma rua. A convivência entre aldeia e cidade é intensa, em razão da proximidade espacial e das necessidades cotidianas que levam os moradores das aldeias à cidade.

Atualmente, não é difícil circular pelas aldeias e encontrar pessoas não indígenas residentes nesses espaços, independentemente de serem homens ou mulheres. Em uma vivência terena mais conservadora, a mulher indígena que se casava com um homem não indígena não tinha o direito de morar na aldeia; entretanto, se um homem indígena se casasse com uma mulher não indígena, ele poderia levá-la para viver na comunidade.

A mistura de povos é inevitável desde 1500 (ano da invasão) até os dias atuais. Tal fato ainda vem sendo vivenciado e é uma realidade de várias aldeias indígenas afora. A língua, então, passa a ter outras necessidades de uso.

Podem-se realizar algumas observações sobre o uso da língua terena nas aldeias pesquisadas. O foco foi verificar a situação sociolinguística e o uso, ou não, da língua indígena no dia a dia.

A pesquisa de campo foi realizada durante a primeira quinzena de outubro de 2025, com moradores das duas aldeias, entre adultos, adolescentes e anciãos. A pesquisa abordada foi baseada no questionário sociolinguístico de Silva (2001), com adaptações. Os colaboradores da pesquisa variavam entre 20 e 80 anos de idade. Destaca-se que a convivência com os moradores de ambas as aldeias vem muito antes da execução deste trabalho. Com base na convivência, foi verificado que a língua materna terena ainda é falada por parte dos moradores dessas comunidades. De todo modo, busquei neste

trabalho sistematizar as informações com um levantamento sociolinguístico mais criterioso. Os resultados apontam que a língua terena é, de fato, utilizada e continua viva dentro dessas aldeias.

A língua terena utilizada pelos indígenas foi repassada por seus familiares. Não se tratou, portanto, de uma língua que precisou ser revitalizada. Atualmente, a realidade começa a se modificar em virtude da proximidade com a área urbana e de outros fatores que contribuem para a aquisição da língua portuguesa, como o acesso às mídias sociais, o uso de celulares, a televisão e as tecnologias que avançam rapidamente dentro das aldeias. Além disso, há a necessidade de buscar vagas de trabalho em diversos setores em que predomina o uso da língua portuguesa. Esses fatores ampliam o uso da língua majoritária e, caso não sejam acompanhados por estratégias de fortalecimento linguístico, podem colocar a língua terena em risco de desaparecimento.

A partir desse contexto de contato linguístico intenso, o levantamento sociolinguístico buscou transformar observações construídas pela convivência com as comunidades em dados sistematizados sobre usos, competências e atitudes linguísticas. Assim, o questionário aplicado permitiu observar não apenas quem fala ou compreende a língua terena, mas também em quais espaços ela permanece ativa e em quais situações a língua portuguesa vem assumindo maior predominância.

Para mapear com detalhes o uso linguístico em ambas as aldeias, primeiro fez a aplicação do questionário sociolinguístico (ver Figura 6). Os sujeitos da pesquisa, conforme já dito anteriormente, foram adolescentes, adultos, professores e anciãos. Foi realizada também uma pesquisa com agentes de saúde: Marquinho Basilio, da Aldeia Nova Tereré, e Sabrina Basilio da Silva, da Aldeia Nova Nascente, haja vista que estes dois profissionais são portadores de amplo conhecimento sobre cada habitante das aldeias onde atuam em sua respectiva profissão. A partir desses dois profissionais, foi possível construir o mapa linguístico das comunidades.

Figura 6: Questionário sociolinguístico semiestruturado

Uso linguístico no âmbito familiar de _____

	Só LI	Só LP	LI = LP	Mais LI	Mais LP
Língua de interação entre marido e mulher					
Língua de interação entre mãe e filhos					
Língua de interação entre pai e filhos					
Língua de interação entre avô e netos					
Língua de interação entre avô e netos					
Língua utilizada durante as refeições					
Língua utilizada nas brincadeiras infantis					
Língua utilizada nas brincadeiras tradicionais					
Há alguma outra situação no âmbito de sua família que você deseje relatar?					

Perguntas para acrescentar ao texto :

- Nome completo, idade.
- Sempre foi bilingue? Como foi sua infância relacionada a parte linguística e qual grau de instrução.
- A frequência de uso da língua materna.
- Sabe ler e escrever na língua materna?
- Fale sobre o ensino da língua terena na escola.

Fonte: da própria autora (2025)

Quadro 1: Questionário de pesquisa – levantamento sociolinguístico

Informação pessoal

- 1- Nome:
- 2- Sexo:
- 3- Idade:
- 4- Etnia:
- 5- Município:
- 6- Aldeia:
- 7- Ocupação:

Facilidade Linguística em Terena

- 8- Você pode entender uma conversa em língua terena?
- 9- Você fala em Língua Terena?
- 10- Você pode ler em Terena?
- 11- Você pode escrever em Terena?

Facilidade linguística em Português

- 12- Você pode entender uma conversa em português?
- 13- Você fala português?
- 14- Você pode ler em português?
- 15- Você pode escrever em Português?

O uso da língua de acordo com os domínios sociais

- 16- Qual a primeira língua que você aprendeu quando era criança?
- 17- Que língua você usa mais em casa para falar com adultos?
- 18- Que língua você fala com mais facilidade?
- 19- Que língua você usa mais em casa para falar com as crianças?
- 20- Que língua você usa para escrever?
- 21- Que língua você usa no trabalho para falar com os colegas?
- 22- Em qual língua você ora?
- 23- Que língua os mais velhos falam com mais frequência?
- 24- Qual é a língua mais bonita para você? Por quê?
- 25- Que língua deve ser ensinada na escola?
- 26- Que língua você prefere para ler?
- 27- Que língua você prefere para escrever?
- 28- Você acha que a língua indígena pode acabar? Por que sim? Ou por que não?

Fonte: adaptado de Silva (2001) pela autora

Na próxima seção, apresento inicialmente um recorte qualitativo da pesquisa realizada, com base nos relatos de lideranças indígenas, adolescentes, professores indígenas e anciãos. Em seguida, apresento, de forma sistematizada, os resultados quantitativos da pesquisa de campo. A articulação entre esses dois conjuntos de dados permite compreender uma realidade bilíngue marcada pela vitalidade da língua terena, mas também pelo risco de avanço do português como língua predominante, caso não haja uma política linguística construída pela própria comunidade em favor da manutenção da língua indígena.

O mapeamento apresentado mais adiante neste capítulo resulta de diálogos, levantamento populacional e observação da situação linguística nas duas aldeias pesquisadas.

3.2 A realidade sociolinguística nas aldeias Nova Tereré e Nova Nascente

Os perfis apresentados a seguir foram organizados de modo a evidenciar diferentes posições sociais e geracionais dentro das comunidades: lideranças, professoras, acadêmicas, lideranças femininas e anciãos. Em cada relato, busca-se observar a trajetória linguística do interlocutor, o uso da língua no contexto familiar e comunitário e sua percepção sobre o fortalecimento da língua terena.

Elielson Basilio, cacique da Aldeia Nova Tereré

A infância do cacique foi marcada somente pelo uso da língua terena. Pai, mãe, irmãos e demais familiares são todos falantes da língua materna. Na Aldeia Bananal, aldeia de origem do Senhor Elielson, a maioria dos moradores é falante e utiliza a língua indígena com maior frequência em todas as ocasiões do dia: ao acordar, nas refeições, nas brincadeiras e nas demais atividades diárias. Ao chegar à idade escolar, muitos falantes da língua indígena têm seu primeiro contato com a língua portuguesa. Os professores eram, em sua maioria, brancos, vindos da cidade de Aquidauana.

Aqui descrevo o uso linguístico predominante do senhor Elielson Basilio, atual cacique da Aldeia Nova Tereré, em seu segundo mandato.

Assim foi durante toda a infância e adolescência, até chegar à idade adulta, quando teve que sair da Aldeia Bananal em busca de melhores condições financeiras. O destino foi o município de Sidrolândia, onde atualmente mora na Aldeia Nova Tereré. Nela, o cacique constituiu a sua família.

Atualmente, Elielson relata que faz uso constante da língua terena. É casado com uma mulher Terena que fala apenas a língua portuguesa, e os quatro filhos do casal utilizam o português como língua de uso cotidiano, embora compreendam conversas em língua terena. Como afirma Elielson Basílio (2025): “aqui na nossa Aldeia Nova Tereré, usamos a nossa língua (terena). Só quando vamos para a cidade, aí falamos a língua do branco, mas, dentro da nossa comunidade, usamos a língua terena”.

No contexto familiar de Elielson, circulam as duas línguas: a língua portuguesa, utilizada pela esposa e pelos filhos, e a língua terena, utilizada pelo próprio cacique e por

sua mãe. Os filhos compreendem as duas línguas, mas falam principalmente o português. Para Elielson, o fortalecimento da língua terena na comunidade e na escola depende da presença de professores falantes, com domínio da leitura e da escrita nessa língua. Ele considera que esse trabalho contribui para a preservação da identidade cultural e para a valorização do povo Terena, inclusive entre crianças não indígenas que estudam na escola indígena e passam a conhecer aspectos da língua e da cultura local.

Enivaldo Basilio, cacique da Aldeia Nova Nascente

Cacique Enivaldo fala sobre a importância de preservar a língua materna terena em todo o seu contexto, seja ela dentro ou fora da aldeia Nova Nascente, pois a língua é um documento enquanto temos fôlego de vida. Por sermos povos originários, cacique Enivaldo relata que não podemos deixar de falar, ensinar e fortalecer a nossa língua dentro da aldeia Nova Nascente.

O senhor Enivaldo é proveniente da Aldeia Bananal, tem 48 anos de idade e cursou o ensino fundamental I. Atualmente, é cacique da Aldeia Nova Nascente e falante fluente da língua terena. Desde a infância, utiliza a língua terena como primeira língua. Em suas rotinas diárias e no contexto familiar, faz uso da língua indígena, pois seus pais, esposa e filhos são falantes da língua terena, com exceção das noras.

Reforça que estamos muito próximos dos brancos; talvez possamos dizer que estamos misturados, convivendo com eles, e, por isso, não podemos deixar de aprender também a língua portuguesa, para que possamos nos defender.

Às vezes, os brancos vêm à aldeia para se aproximar e, por isso, relata, temos que estar prontos para responder. Pode ser que os brancos venham para a aldeia para ajudar a comunidade e, por esse motivo, o cacique afirma que precisamos estar cientes e entender também o que se diz na língua portuguesa, para nos defender e dialogar em espaços oportunos. O uso linguístico de maior facilidade, na família do cacique Enivaldo, é a língua materna terena.

Bene Hail Clementino Sol Assis, professora Terena

A professora Bene tem 43 anos de idade, formada em pedagogia. Não é falante da língua materna terena, mas tem boas recordações de sua infância, na qual os avós maternos falavam algumas palavras com ela e, sempre curiosa, gostava de repetir as palavras que ouvia dos avós. Ela não fala, não lê e não escreve, mas convive com pessoas falantes da língua terena em seu ambiente de trabalho (professoras, alunos): “Embora eu não seja falante da língua terena, reconheço o valor que ela tem dentro da minha família e de minha comunidade” (Bene Hail Clementino Sol Assis, 2025).

Segundo Bene, a língua terena é um símbolo de identidade e resistência, e seu ensino nas escolas indígenas fortalece o vínculo entre as gerações que já passaram, as que passam e as que ainda estão por vir. Ela tem presenciado familiares diretos e membros da comunidade, pais de alunos, utilizando palavras ou expressões em terena, o que demonstra o esforço em manter viva essa forma de comunicação.

A presença da língua no convívio familiar e escolar ajuda a preservar a cultura e a história do povo terena. Bene reforça que o ensino da língua terena tem como objetivo principal a valorização e a preservação da identidade cultural do povo terena. A língua, enquanto expressão viva da cultura, permite o fortalecimento das tradições e o reconhecimento das raízes históricas da comunidade. Nesse processo, Bene reafirma que a participação da comunidade e da família é essencial, pois são elas que mantêm o uso cotidiano da língua, compartilhando saberes, histórias e práticas culturais. A parceria entre escola, comunidade e família assegura um ensino bilíngue mais eficaz, promovendo o desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos. Dessa forma, a escola indígena se torna um espaço de convivência cultural e de reafirmação da identidade do povo terena.

Perguntando para a professora qual é a frequência de uso linguístico e qual língua predomina sobre a família dela, a mesma relata que a sua primeira língua é a língua portuguesa. Em contexto familiar, durante todos os dias, nas rotinas, afazeres, brincadeiras, lazer, ela utiliza mais a língua portuguesa com seus filhos, noras e neto.

Denise Basilio Francisco, professora Terena

Denise tem 43 anos de idade e é formada pelo Centro de Formação de Professores Indígenas. A professora Denise se autodeclara monolíngue na língua terena, ou seja, não

tinha uma segunda língua em sua infância. Nascida e criada dentro de uma família tradicional terena, cujos membros eram falantes somente da língua terena.

Destaca a memória que tem de seus anos escolares em comparação com a sua formação e atuação como professora atualmente: “Parece que volto lá trás, na escola onde estudava, quando converso com as crianças” (Denise Basilio Francisco, 2025).

A língua de instrução de Denise teve por base a língua terena. A professora gosta muito de seu local de trabalho, a escola, pois ele traz boas lembranças de sua infância e de seu início da vida escolar. Como professora da educação infantil, nas turmas de pré I e pré II, utiliza muito a oralidade e a musicalização em língua terena para interagir com seus alunos pequenos, que estão iniciando a vida escolar. Denise relata que o ensino da língua terena é importante porque ajuda as crianças a conhecerem sua identidade e sua cultura. Frisa ainda que, para haver bons resultados no ensino-aprendizagem da língua terena, a primeira forma de falar deve vir de casa, com a família; somente a partir daí é possível alcançar sucesso no fortalecimento da língua terena.

Durante a aplicação do questionário, a professora apresentou observações importantes sobre o uso da língua terena no ambiente familiar. Denise relata que utiliza a língua terena nas conversas cotidianas com o esposo, que também é falante e tem o terena como primeira língua. Durante as refeições, como café da manhã, almoço e jantar, a língua terena está presente. Seus filhos não são mais falantes ativos da língua terena, mas compreendem palavras, expressões e diálogos. Por esse motivo, a língua portuguesa passou a ocupar espaço semelhante ao da língua terena no âmbito familiar de Denise.

Finalizando a participação da professora, ela afirma que a comunidade em si tem que ajudar com os conhecimentos dos anciãos. Contribuir com seus saberes na escola. E a escola tem o papel de ajudar os alunos a conhecer sua identidade, sua crença, a cultura, os remédios caseiros e demais critérios que abrangem a cultura terena. Por que hoje em dia se vê muito os pais que não dão valor na língua materna terena, não apoiam o uso da língua. Sendo que estes pais são falantes da língua terena, mas preferem ensinar os filhos a falar na língua portuguesa como 1ª língua. Isso enfraquece o uso da língua terena e não é isso que queremos. Queremos ver as crianças crescerem, valorizando a cultura terena, fortalecendo a língua materna terena, repassando e ensinando sobre os saberes tradicionais dos anciãos. Eles são o futuro.

Camila Cândido Valério, professora terena

Camila é professora terena, formada pelo Centro de Formação de Professores Indígenas/SED-MS. Tem 37 anos de idade. Ela relata que, desde a infância, os pais sempre falavam e usavam como primeira língua a língua materna terena. Os diálogos e conversas com familiares sempre foram na língua terena. Afirma que sabe ler e escrever na língua terena e traduz textos da língua portuguesa para a língua terena: “Durante a minha formação, sempre mantive a minha língua materna terena, entre meus amigos e professores. Quando terminei o meu curso, o meu primeiro contato com os alunos foi na língua terena na escola Nandi Pasilio” (Camila Cândido Valério, 2025).

Como professora na disciplina de Língua Materna Terena para as séries iniciais no ano de 2021 vem atuando na escola indígena e valorizando a língua materna terena. Atualmente, é professora regente na turma do 3º ano da Escola Municipal Indígena Extensão Aide de Souza. Como educadora indígena, reafirma que o ensino da língua terena tem sido um desafio, pois a escola está localizada muito próxima da área urbana, e as crianças transitam pela aldeia e pela cidade com muita facilidade. Quando precisam de algo, é só atravessar a rua e já estão na cidade. A necessidade de se falar a língua portuguesa se torna grande e inevitável, e as crianças já não querem mais falar na língua terena.

Na Escola Aide de Souza, há vários alunos brancos também, que vêm para a aldeia para estudar com os alunos indígenas. A professora confirma que, para ter sucesso no ensino da língua terena, o primeiro lugar de ensino é a casa do estudante. Assim, ele vem com uma base para que, então, os professores possam dar continuidade do ensino na escola. E isso é muito importante, pois, dessa forma, a língua terena permanece e é valorizada entre as crianças que futuramente darão continuidade ao trabalho de preservação e fortalecimento cultural dentro da comunidade.

No âmbito familiar, a professora utiliza predominantemente a língua terena. Nas conversas do dia a dia, durante as refeições e nas interações com filhos e netos, o terena está presente. Camila tem dois filhos e dois netos que, apesar de terem nascido e crescido em um ambiente em que se utiliza a língua terena, optaram por usar a língua portuguesa como primeira língua, embora compreendam com facilidade a língua terena. Ressalta-se que as famílias paterna e materna são falantes da língua terena; ainda assim, filhos e netos

optam pela língua portuguesa como primeira língua. Os pais e demais familiares utilizam muito mais a língua indígena do que a língua portuguesa.

Jaciane Cândido, acadêmica indígena Terena

Jaciane tem 24 anos e é discente do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Moradora da comunidade e bilíngue desde a infância, é falante fluente da língua terena. Relata que não se envergonha de falar a língua indígena, pois considera a oralidade em língua terena motivo de orgulho.

Jaciane tem 24 anos e é discente do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Moradora da comunidade e bilíngue desde a infância, é falante fluente da língua terena. Relata que não se envergonha de falar a língua indígena, pois considera a oralidade em língua terena motivo de orgulho.

Rosilene Basilio Gonçalves, liderança feminina

Rosilene tem 48 anos de idade, é falante fluente da língua terena e atualmente cursa Pedagogia. Sua família — pais, esposo e filhos — é formada por falantes da língua indígena. A família possui maior habilidade com a língua terena. Rosilene considera-se bilíngue em língua indígena e em língua portuguesa, pois tem facilidade de comunicação verbal nas duas línguas.

Rosinéia Pedro Basilio, liderança feminina

Rosinéia tem 35 anos de idade e ensino médio completo. É falante fluente da língua terena e relata não ser bilíngue, considerando-se monolíngue em terena. O uso da língua terena em seu contexto familiar é constante. Nas rotinas diárias, nos afazeres, nas refeições, nas reuniões familiares e nos diálogos, seu esposo, filhos e pais utilizam a língua terena. Sobre a importância do ensino da língua terena, Rosinéia afirma que é fundamental manter a tradição e a cultura, pois atualmente alguns adolescentes e crianças têm vergonha de falar e compreender a língua indígena.

Elizete da Silva, anciã Terena da Aldeia Nova Tereré

Dona Elizete da Silva, tem 70 anos de idade, é moradora da Aldeia Nova Tereré. Morava na aldeia Bananal com sua família antes de ir embora para Sidrolândia. Anciã da aldeia, dialoga de forma leve e fica bem à vontade para falar da língua materna terena. Durante o diálogo ela fala primeiro que a língua terena é muito importante para nós indígenas, principalmente, os que vieram do Bananal. Foi para Sidrolândia em busca de melhorias de condições para seus filhos e netos. Ela é viúva do patrono da Escola Extensão Nandi Pasilio.

A anciã relata que a maioria das crianças já não quer mais falar a língua indígena, somente a língua portuguesa. E, conseqüentemente, a língua portuguesa vem ganhando espaço dentro das aldeia Nova Tereré: “não podemos deixar isso acontecer! Deixar a língua terena, para falar só a língua do branco!”

Afirma que precisamos sim da língua portuguesa, mas precisamos mais da língua terena que é a nossa identidade. A língua do branco, usamos para dialogar com o branco. Há bastantes crianças que já não falam mais, pois os pais não ensinam. Os netinhos da anciã já não são falantes da língua terena. Nasceram na Aldeia Nova Tereré, por isso não falam.

O ensinamento repassado nas escolas é muito importante, pois as crianças que não são falantes da língua indígena procuram aprender e, muitas vezes, a anciã ajuda na tradução das palavras. O essencial é ensinar a língua indígena desde cedo, mas atualmente isso é difícil, pois os pais desta geração estão utilizando somente a língua portuguesa.

Questionei a anciã sobre qual língua ela considera mais importante e mais bonita. Prontamente, ela respondeu que é a língua terena. A anciã reafirma a importância de os pais das crianças da comunidade ensinarem e falarem a língua indígena desde cedo, pois, ao chegar o momento de estudar fora da aldeia, elas poderão dominar as duas línguas: portuguesa e terena. Antigamente, pais, avós e anciãos não falavam em língua portuguesa, apenas em língua terena. É dessa forma que se aprende: falando e utilizando a língua terena diariamente.

Muitos parentes terena já não falam mais na língua indígena. E precisam fazer a busca ativa da língua para as crianças que são o futuro. Dona Elizete ressalta que não fala na língua portuguesa, mas, às vezes, é preciso, porque os netos já são falantes só da língua portuguesa. Ela se lembra que num determinado evento, na cidade de Campo Grande, em meio aos “brancos”, pediram a ela que falasse na língua terena e ela prontamente falou. Ressalta que hoje em dia, os mais jovens estão se casando e não estão

mais falando na língua terena para seus filhos e, mais uma vez, ela reforça a necessidade de preservar quem nós somos: indígenas terena, falantes da língua terena.

Imagem 21 : Anciã Elizete da Silva



Fonte: arquivo pessoal da autora (2025)

João Basilio, ancião da Aldeia Nova Nascente

João Basilio é ancião da Aldeia Nova Nascente. Tem 80 anos e é o principal interlocutor desta pesquisa desde o início. Falante com maior frequência da língua terena.

O uso linguístico de rotina é a língua terena, no contexto familiar, com sua esposa, filhos e netos. João Basilio não apresenta dificuldade com a língua indígena. O ancião fala um pouco em língua portuguesa, pois afirma que precisa compreender o que é dito nessa língua. Às vezes, pessoas da cidade vão à aldeia, os não indígenas, e, por isso, considera importante aprender a língua portuguesa.

Na Escola Aide de Souza, as professoras, em sua maioria, são falantes da língua terena. Portanto, durante a ministração das aulas, o ancião João Basilio relata que é muito importante o papel desempenhado por elas no fortalecimento da língua terena dentro da Aldeia Nova Nascente. Ele se lembra de uma reunião na Aldeia Água Azul, em Dois Irmãos do Buriti, onde estavam presentes indígenas e não indígenas. Na ocasião, o cacique em exercício, cujo nome não foi informado, ao observar a presença de um público

considerável, falou em língua terena e afirmou que não falaria em língua portuguesa por ser indígena e falante de sua língua materna.

Esse fato ocorre com frequência nas aldeias Nova Tereré e Nova Nascente, onde ambos os caciques são falantes da língua terena. João Basilio (2025) ressalta que, atualmente, até os não indígenas querem se tornar indígenas.

Reafirma que precisamos aprender as duas línguas para dialogar com os parentes terena e com os não-indígenas. Perguntei ao ancião o que ele pensa sobre a língua terena. Ela poderá acabar um dia? Ele disse que não. Enquanto estivermos vivos precisamos ensinar e fazer a nossa parte em relação à escola, afirmou. É certo que, em outras aldeias, já não há mais falantes da língua, mas nós precisamos fazer algo para não acabar.

Imagem 22 : Ancião João Basilio com sua esposa



Fonte: arquivo pessoal da autora (2025)

Com base nas pesquisas realizadas, nos questionários aplicados nas duas comunidades, no acompanhamento escolar e na convivência familiar, observa-se que os interlocutores apresentam diferentes graus de uso e domínio das línguas terena e portuguesa. Entre os mais velhos, especialmente os anciãos, predomina o uso direto da língua terena, enquanto a língua portuguesa aparece principalmente como meio de comunicação com os não indígenas. Esses dados indicam que a realidade sociolinguística das aldeias não é homogênea, mas marcada por formas diversas de bilinguismo, compreensão receptiva e uso predominante de uma ou outra língua.

A geração mais nova, composta por crianças e adolescentes, faz pouco uso da língua terena e tende a se desvincular dela. Essa situação é preocupante, pois indica o

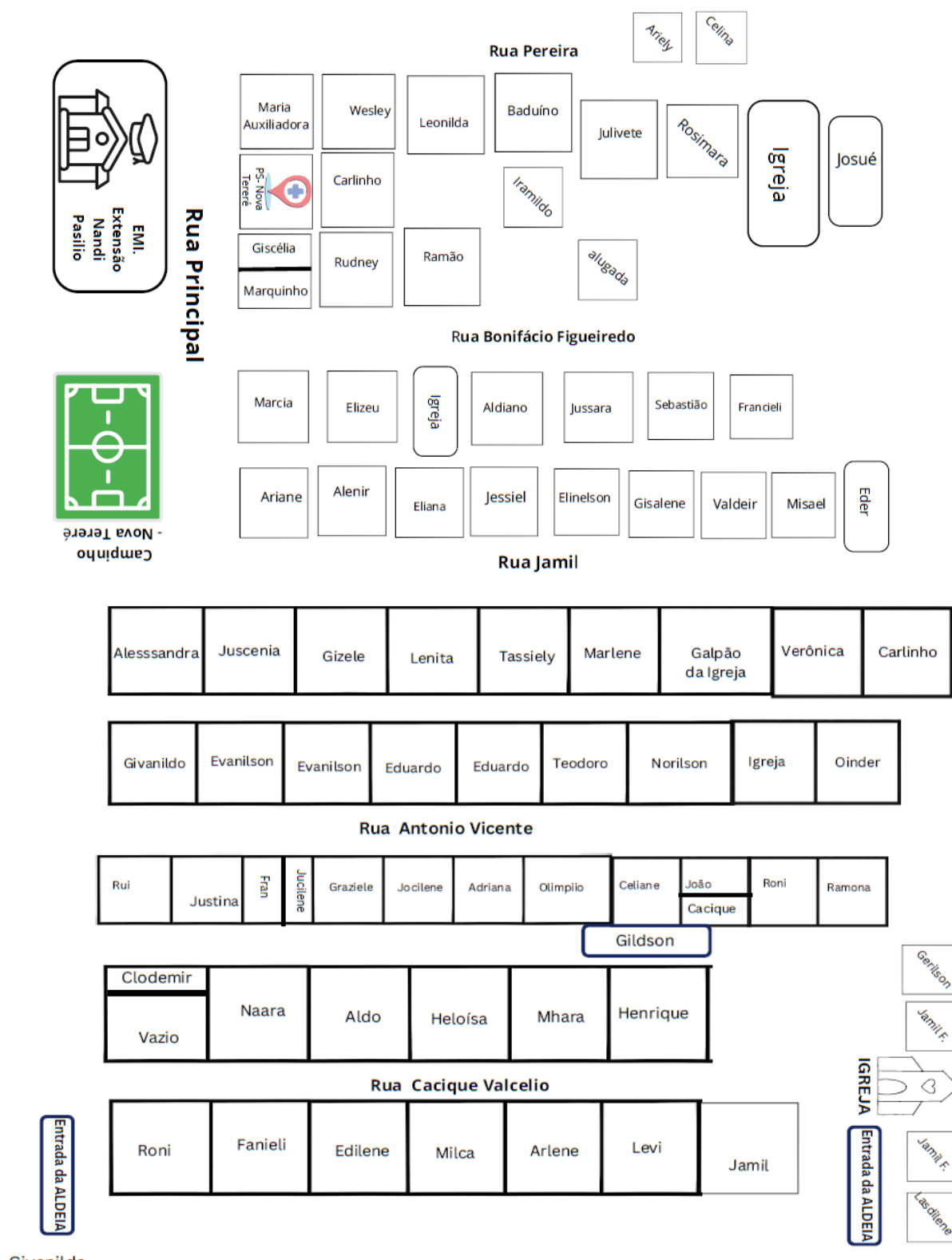
avanço da língua portuguesa como principal meio de interação cotidiana. Para essa geração, o domínio da língua majoritária parece mais vantajoso, uma vez que ela circula nas interações entre crianças indígenas e não indígenas e nos diferentes espaços tecnológicos e globalizados. Trata-se, portanto, de uma geração mais atenta às inovações da atualidade e mais conectada ao mundo digital, o que torna a situação da língua terena ainda mais sensível.

Se essa tendência de redução do uso da língua terena entre crianças e adolescentes não for enfrentada, as duas comunidades podem caminhar para um cenário de predominância do português como primeira língua. Durante as entrevistas, os interlocutores afirmaram que a língua terena não pode acabar e demonstraram preocupação com esse processo. A questão central, portanto, não é apenas reconhecer o risco, mas compreender quais ações comunitárias, escolares e familiares podem fortalecer a língua terena no cotidiano.

Diante desse cenário, as duas comunidades desenvolvem ações voltadas à preservação cultural e linguística do povo Terena. O incentivo parte de professores, anciãos e lideranças que reconhecem a importância de manter a língua em uso. No entanto, a escola sozinha não consegue garantir a revitalização linguística; é necessário um esforço coletivo que envolva comunidade, famílias e lideranças, de modo que a língua terena seja utilizada também no cotidiano doméstico e comunitário.

Atualmente, conforme relatos de anciãos que participaram desta pesquisa, há uma procura significativa por sua presença em eventos, especialmente para que pronunciem palavras, falem ou cantem em língua terena. A seguir, observa-se a organização territorial da Aldeia Nova Tereré e, em seguida, da Aldeia Nova Nascente.

Figura 7: Mapeamento da Aldeia Nova Tereré



Fonte: elaborado pela própria autora (2026)

Figura 8: Mapeamento da Aldeia Nova Nascente



Fonte: elaborado pela própria autora (2026)

Por meio do levantamento realizado nas duas comunidades indígenas onde ocorreu a investigação, verifiquei que há moradores de ambas as aldeias que ainda falam a língua terena. Entretanto, a geração de crianças e adolescentes tem preferido o uso da língua portuguesa em suas interações.

No início do ano de 2026, em conjunto com os agentes de saúde de ambas as comunidades, constatou-se que a Aldeia Nova Tereré possuía 316 habitantes; desses, 131 eram falantes ativos da língua terena, 110 não falavam, mas entendiam, e 75 pessoas não falavam nem entendiam a língua. A Aldeia Nova Nascente, por sua vez, possuía 380 habitantes; desses, 165 eram falantes ativos da língua terena, 143 pessoas não falavam,

mas entendiam, e apenas 22 pessoas não falavam nem entendiam. Os resultados estão sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 2: Realidade sociolinguística das aldeias Nova Tereré e Nova Nascente

Aldeias	Total de habitantes	Falantes da língua terena	Não falam mas, entendem	Não falam e não entendem
Nova Tereré	316	131	110	75
Nova Nascente	380	165	143	22

Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

Analisando o perfil das duas comunidades, observa-se que ambas ainda possuem uma quantidade considerável de falantes da língua terena. No entanto, os dados também indicam uma mudança geracional importante: muitas crianças e adolescentes compreendem a língua, mas não a utilizam de forma ativa. Por isso, torna-se necessário conscientizar as comunidades sobre a importância do uso cotidiano da língua terena, especialmente nos espaços familiares, escolares e comunitários.

É notório que há necessidade de políticas públicas voltadas para a questão linguística da comunidade em geral. De fato, o que vem a ser uma política linguística? Tal conceito precisa ser esclarecido para os principais interessados: a comunidade Terena. Segundo D'Angelis (2012), todos sabem o que são políticas: propostas ou planos gerais para uma sociedade ou para um setor dela. Com base nesse entendimento, quando se fala em política, fala-se também em escolhas. Essas escolhas devem atender às necessidades de um grupo social; neste caso, é a comunidade Terena que efetivamente decide revitalizar sua língua materna.

A política linguística é uma proposta sobre a situação linguística de uma comunidade. Normalmente as políticas linguísticas surgem onde existe mais de uma língua sendo usada em uma comunidade ou, pelo menos, mais de um dialeto de uma mesma língua (D'Angelis, 2012. p.163).

A língua terena é um patrimônio valioso deixado pelos nossos antepassados. Diante da situação linguística observada, faz-se necessário atentar para o fato de que a língua portuguesa começa a ser falada como primeira língua com maior frequência e por

mais pessoas dentro das famílias. Observa-se que, em algumas famílias, a língua portuguesa passa a ocupar o lugar de primeira língua das crianças, alterando a dinâmica bilíngue da comunidade. Por isso, é necessário pensar em uma proposta de política linguística que defenda e mantenha viva a língua terena nas comunidades. Espontaneamente, em diversas comunidades indígenas, a língua portuguesa passa a fazer parte da rotina e do cotidiano das pessoas, pois, como já descrito anteriormente, é a língua predominante nos mais variados canais de mídia e tecnologia.

A partir daí, as comunidades precisam decidir se continuarão fortalecendo o uso da língua materna em todos os espaços da vida cotidiana. Durante a aplicação do questionário sociolinguístico e nos diálogos com os participantes desta pesquisa, observou-se que as comunidades não desejam que a língua terena desapareça. A decisão já vem sendo expressa: manter a língua em uso, revitalizá-la e transmiti-la às novas gerações. O que exige atenção é o risco do bilinguismo de transição, quando a língua indígena passa a ser utilizada apenas em contextos restritos, como a alfabetização escolar, sem permanecer presente nas demais etapas da vida. Portanto, o próximo passo é compreender, com mais segurança e amplitude, que política linguística pode ser construída não apenas pela escola, mas pela comunidade em geral.

CAPÍTULO 4 – A REALIDADE DO ENSINO DA LÍNGUA TERENA NAS ESCOLAS DAS ALDEIAS NOVA TERERÉ E NOVA NASCENTE

Este capítulo apresenta a realidade do ensino da língua terena nas escolas das Aldeias Nova Tereré e Nova Nascente, considerando a história de criação das extensões escolares, as condições de funcionamento, as metodologias utilizadas pelas professoras e os desafios enfrentados para a preservação da língua materna. A análise parte dos relatos das professoras e da observação do cotidiano escolar, buscando compreender como a escola, a família e a comunidade participam do processo de fortalecimento da identidade linguística e cultural do povo Terena.

4.1 O surgimento da Escola Extensão Nandi Pasilio

A Escola Municipal Extensão Nandi Pasilio foi criada em março de 2021, quando a comunidade percebeu a necessidade de manter as crianças estudando dentro da própria aldeia. Naquele período, marcado pelas consequências da pandemia de coronavírus, muitas famílias ainda conviviam com o medo, as perdas e a preocupação com a saúde dos moradores. A comunidade também teve pessoas infectadas pelo vírus e algumas vidas foram perdidas. Diante desse contexto, o cacique e as lideranças buscaram a efetivação de uma escola na Aldeia Nova Tereré, especialmente pela preocupação com as crianças, consideradas mais vulneráveis naquele momento.

No final do ano de 2020 precisava ser executado o plano e, para isso, o cacique e lideranças, movidos de muita fé e positividade, elaboraram um documento para solicitar perante os órgãos do governo municipal a instalação de uma extensão escolar, pois se tratava de preservação e cuidado com os moradores e com as crianças, que tinham a necessidade de sair e ir para outra aldeia para estudar. As barreiras sanitárias ainda eram mantidas na entrada da aldeia. O sistema híbrido na rede municipal estava sendo estudado no início daquele ano de 2021, contendo todas as medidas preventivas para segurança dos alunos deste município.

O processo de autorização ocorreu rapidamente. Em março de 2021, foi aprovada a instalação da escola dentro da aldeia. Durante os dois primeiros anos de funcionamento da extensão, em 2021 e 2022, as atividades ocorreram no espaço da Igreja do Evangelho

Pleno. O pastor Elizeu da Silva, que naquele período também era presidente do conselho tribal, autorizou e cedeu duas salas da igreja para o funcionamento da escola em regime híbrido. Naquele ano, a escola atendia turmas do pré ao 5º ano do Ensino Fundamental I, de forma multisseriada, com 37 alunos inicialmente matriculados. Em semanas pares, comparecia uma parte da turma; em semanas ímpares, comparecia a outra parte. Esse sistema permaneceu até o final do ano letivo de 2021.

Começou com sistema totalmente remoto e, de julho a dezembro, de forma híbrida. Todo início é baseado em algumas carências, mas nenhuma dificuldade foi capaz de parar o trabalho de professores, cacique e lideranças. A seguir, imagens do início da extensão Nandi Pasilio funcionando no prédio da Igreja do Evangelho Pleno.

Imagem 23: Peça 1 da Igreja do Evangelho Pleno



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Imagem 24: Peça 2 da Igreja Do Evangelho Pleno



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Conforme o decorrer dos anos de 2021 e 2022, o cacique cedeu um espaço para a construção do prédio da escola e começou a força tarefa, envolvendo escola, cacique e lideranças e fundação municipal indígena (vinculada à prefeitura de Sidrolândia) para levantar as primeiras peças que abrigariam as crianças da Extensão Nandi Pasilio.

Imagem 25: Construção das primeiras salas.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022)

Imagem 26: Primeiras salas prontas.



Fonte da autora (2023)

No ano de 2023, os alunos da Extensão Nandi Pasilio puderam ter o seu prédio próprio feito e construído em coletividade, com o auxílio do cacique, de lideranças, dos professores e da Fundação Municipal Indígena. O quantitativo de crianças foi aumentando a cada ano. Pudemos trabalhar neste prédio durante o ano de 2023 até meados de 2025. Em 2021, o ano da criação, contávamos com 37 alunos matriculados. Neste ano de 2026, são 116 alunos regularmente matriculados da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental 1.

No mês de julho de 2025, a Prefeitura Municipal de Sidrolândia, por meio do prefeito Rodrigo Basso, oficializou e assumiu a ampliação da escola e a construção de salas de aula padronizadas. A medida buscou atender os alunos com mais qualidade, oferecendo salas climatizadas e melhores condições de funcionamento. Assim, o projeto iniciado no final de 2020 continuou se fortalecendo e se consolidando por meio do trabalho coletivo.

A Extensão Nandi Pasilio leva o nome do saudoso senhor Agostinho Basilio (patrono da escola), que faleceu antes da fundação da escola e era pai do Cacique em exercício: Elielson Basilio. Uma singela homenagem da comunidade ao ancião que muito contribuiu com a formação da aldeia.

Imagem 27: Extensão Nandi Pasilio recebendo ampliação e reforma



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

As salas de aula foram construídas para atender com mais qualidade à demanda dos alunos e garantir um prédio apropriado para a comunidade escolar. Toda conquista passa por um processo, e acredito que cada vitória resulta do esforço coletivo de pessoas que atuam nos bastidores, lutando incansavelmente para encontrar soluções e fazer o trabalho acontecer. O prédio representa uma conquista material, mas o desenvolvimento das ações pedagógicas dará continuidade ao trabalho iniciado. Os aprendizados construídos por alunos, professores e comunidade nesses espaços consolidam conquistas que poderão se fortalecer ainda mais no futuro.

Neste ano de 2026, no dia 23 de fevereiro foi a obra concluída com estrutura condizente com a de uma escola: as salas de aula climatizadas, com mobiliários novos. Um espaço totalmente novo para atender os alunos da comunidade. Na ocasião também foi entregue junto ao Prefeito Municipal de Sidrolândia, Rodrigo Basso, também à Secretaria Municipal de Educação, um ofício de solicitação de uma Escola Pólo, com mais autonomia para que possa caminhar com uma identidade própria da Aldeia Nova Tereré.

A trajetória de criação e consolidação da Extensão Nandi Pasilio evidencia que a escola nasceu de uma necessidade coletiva da comunidade. A partir dessa base histórica, torna-se possível compreender como o ensino da língua materna terena se organiza nesse espaço escolar e quais desafios aparecem no cotidiano pedagógico.

4.2 O ensino de língua Terena na Escola Extensão Nandi Pasilio da Aldeia Nova Tereré segundo Rosemeire Francisco Basilio – Professora Terena

A professora Rosemeire é professora terena, de 34 anos, formada em Pedagogia, com pós-graduação em alfabetização e letramento e educação inclusiva, Letras-Libras. Na sua infância, morou na Aldeia rural, especificamente na Aldeia Bananal que, por sua vez, é uma aldeia bem distante da área urbana, ficando, aproximadamente, 60 quilômetros do município de Aquidauana. Lá só falava a língua terena, não tinha contato com os falantes de português.

Quando começou a estudar, havia os professores que eram somente os falantes em português. Foi aí que começou a falar o português, devagar, aprendendo. A infância foi essa: marcada pelo convívio e uso direto da língua materna terena. Somente quando ia para a escola é que precisava falar o português por causa dos professores, todos falantes do português.

No contexto familiar atual, a professora é casada e tem uma filha de 9 anos. Ela ressalta que, no dia a dia, sua família utiliza principalmente a língua terena. Nas refeições, nas conversas cotidianas, nas rotinas, nos afazeres, nas brincadeiras e nos diálogos familiares, predomina o uso da língua materna terena. A filha da professora fala principalmente a língua portuguesa, mas compreende a língua terena e responde espontaneamente aos chamados da mãe e dos familiares maternos. Na escola, aprende mais sobre a língua e demonstra atenção ao seu aprimoramento. Nos momentos de lazer, quando sai para brincar, utiliza a língua portuguesa, especialmente com os familiares paternos, que falam somente português. Ainda assim, ela se considera bilíngue por compreender as duas línguas, terena e portuguesa.

Para a professora, é importante também as habilidades de entedimento da língua portuguesa, pois, em contexto fora da aldeia, como, por exemplo, na faculdade e na escola onde leciona, faz uso das duas línguas: português e terena, para poder se comunicar melhor com colegas terena que não entendem e não falam e também se comunicar com colegas brancos. Escreve e lê na língua terena perfeitamente e na língua portuguesa também.

Perguntei à professora sobre suas metodologias de ensino da língua terena e, como lecionamos na mesma escola, também pude observar suas práticas em sala de aula. Ela planeja atividades voltadas tanto ao conhecimento oral quanto ao conhecimento escrito, valorizando a cultura local, a preservação da identidade, a gramática e o vocabulário. Entre os materiais didáticos utilizados, destacam-se os livros e atividades produzidos pela Ação Saberes Indígenas na Escola, especialmente textos e propostas de atividades em língua terena. A escola Nandi Pasilio atende alunos do pré ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

As metodologias para avaliar e aprovar o aluno na disciplina de Língua Materna Terena, na escola Extensão Nandi Pasilio, levam em conta o domínio na escrita e na

leitura, traduções de palavras, frases, textos de forma oral e/ou escrita da língua portuguesa para a língua terena. Isso para as turmas do 3º ao 5º ano.

Para as turmas de pré 1 e 2, 1º e 2º ano, a professora trabalha com oralidade, apresentação das palavras, alfabeto terena, para que os alunos conheçam de forma escrita e oralizada a língua indígena. Avalia também a participação ativa dos alunos em geral, interação em sala de aula, trabalhar e agir coletivamente uns com os outros e também com a professora. As aulas são bastante dinâmicas.

Pela observação que eu fiz durante as aulas ministradas pela professora, as crianças terena gostam muito das aulas. Até mesmo as crianças não-indígenas não possuem dificuldades na pronúncia de palavras e compreensão dos conteúdos. Gostam muito das aulas em que a professora conta as histórias que contêm nos trabalhos da Ação Saberes Indígenas na Escola. A execução e envolvimento dos alunos com a professora fluem positivamente. A maioria dos alunos são filhos de pais falantes da língua terena, portanto, tem fácil compreensão e interpretação da língua. Apenas não falam muito na língua indígena.

Não há suporte de materiais pedagógicos vindos da secretaria de educação local. Todos os materiais que vem de lá são na língua portuguesa. Quando utiliza, faz a tradução dos textos e das atividades para a língua terena.

Ao argumentar com a professora sobre a possibilidade de perda da língua materna terena na Aldeia Nova Tereré, ela respondeu prontamente que a língua terena não pode acabar. Para ela, enquanto houver luta pela preservação da língua, ela continuará viva. A partir dessa fala, compreendo que a escola Nandi Pasilio precisa desenvolver ações conjuntas com a comunidade para fortalecer a preservação da língua materna terena. Não se trata apenas de conscientizar, mas de construir soluções coletivas para que a identidade cultural do povo Terena na Aldeia Nova Tereré não se perca.

Na Escola Municipal Indígena Extensão Nandi Pasilio funciona, desde o ano de 2021, a Educação Infantil: Pré I, Pré II e, o ensino fundamental 1: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano. Neste ano de 2026, foi entregue o 2º documento oficial no qual a comunidade escolar e pais de alunos solicitam a formalização de implantação da Escola Pólo, em momento oportuno de inauguração da escola em que estavam presentes várias autoridades do município de Sidrolândia. É um ato de resistência contínua para o avanço e melhorias

para as futuras gerações. A defesa da cultura, território, a língua materna e, para isso, se faz necessário, estas ações e diálogos com governantes.

Dentro da escola atualmente as turmas funcionam todas separadas. Diferente da realidade que vivemos no início de criação da extensão em que as salas eram todas multisseriadas. As disciplinas ministradas em sala de aula, na educação infantil são: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Identidade e Autonomia e Música. As disciplinas ministradas no ensino fundamental 1 são: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Atividades de Mediação Curricular, Arte, Educação Física e Língua Materna Terena. A distribuição em horas aulas ministradas por semana designada pela Secretaria Municipal de Educação é seguinte:

Quadro 3: Distribuição de carga horária por disciplina na Educação Infantil

Disciplinas	PRÉ 1	PRÉ 2
Linguagem Oral e Escrita	5 h/a	5 h/a
Matemática	4 h/a	4 h/a
Natureza e Sociedade	2 h/a	2 h/a
Identidade e Autonomia	2 h/a	2 h/a
Música	2 h/a	2 h/a
Língua Materna Terena	2 h/a	2 h/a
Atividades de Mediação Curricular	3 h/a	3 h/a
Educação Física	3 h/a	3 h/a
Arte	2 h/a	2 h/a

Fonte: Elaborado pela própria autora (2026)

Quadro 4: Ensino Fundamental 1

Disciplinas	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Língua Portuguesa	5 h/a	5 h/a	5 h/a	5 h/a	5 h/a
Matemática	4 h/a	4 h/a	4 h/a	4 h/a	4 h/a
Geografia	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a
História	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a
Ciências	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a
Língua Materna Terena	3 h/a	3 h/a	3 h/a	3 h/a	3 h/a
Atividades de Mediação Curricular	3 h/a	3 h/a	3 h/a	3 h/a	3 h/a
Educação Física	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a
Artes	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a

Fonte: Elaborado pela própria autora (2026)

A língua materna terena possui uma carga horária de 2 horas aulas semanais nas turmas de pré 1 e do pré 2. A carga horária é maior quando os alunos vão para o fundamental 1, que passa de 2 horas para 3 horas aulas semanais.

Nos anos letivos de 2024 e 2025, acompanhei o ensino da língua materna terena em sala de aula. Conforme mencionado anteriormente, não há materiais específicos suficientes voltados ao ensino da língua terena. Em relação às crianças da geração atual, observa-se que poucas ainda falam a língua terena no cotidiano. Diante dessa realidade, o desafio do ensino se torna ainda maior, pois, para muitos alunos, a língua terena passa a ser aprendida como segunda língua.

A professor utiliza de oralidade em todas as turmas, dedicando-se diretamente a fala e a pronúncia. Em suas atividades, busca proporcionar ambientes e situações onde o aluno possa praticar a oralidade. Em turmas onde os alunos são um pouco maiores, por exemplo, em turma de 3º, 4º e 5º ano, são utilizados textos pequenos e de fácil compreensão. Para a professora, os materiais da Ação Saberes Indígenas na Escola são de suma relevância, uma vez que foi confeccionado pela equipe de professores da própria

escola. Até o presente momento, durante a execução e finalização desta pesquisa, os materiais em questão ainda não haviam sido publicados, porém registro abaixo exemplares de alguns textos e atividades que vão compor o livro didático.

Imagem 28: Texto para turmas de 1º ano – Ensino Fundamental I



Ihikaxoti: Camila Cândido Valério

TÂNGUI

Yákoxono, xoko vúpuxovoku Páana, inzónneuke, pí'axo tângui ya, kôahati ekile yoko akilinu.

Hainara, itiko omó'oviku êno úti yoko ônze xênu, xoko tângui na akilinu, kipóheoti úti, yahikoyoti, vará'ukoti, vusêxopa né kipóhiu úti, yanê'e enekó'ovitine ne vóse, ákoyea vávahixane úneke naxá'a úri inómoyea ne káxe. Inihikapanóe! Koetine, harakéne ne úpikoyoe, kixó'ovitine ne vósse, eno úne, ênone kóyomoino tângui koetine emó'u ne ônze, Hânaiti koéxoi evesékoti xoko úne, hónoti emó'u éneyea ikoimaxovo, kóvemaka vóse, siu kixo kalivôno omopá'a, ákainoke omótova vóveane kúyeuke ne úne nóxoá úti inómoyea na káxe, vó'uke simotine hânaiti koéxoe, úpikoyoe itukóvo, ina eveséko kúyeu tângui.

AÇUDE

Lá na minha aldeia Bananal, onde eu nasci, existe dois açudes (ekile, akilinu)

Mamãe e vovó, nos levava no açude Akilinu para lavar roupa, tomar banho e nadar logo que terminamos de lavar, aí minha vó falava para não ficarmos dentro da água ao ver que baixou o sol, tempo ficou nublado, pois no momento vivia em forma de um arco-íris a mãe da água, que desce para cuidar daquele açude, para não seca as águas. Assim vovó Thomazia nos afirmava, que o arco-íris é uma cobra muito grande cuidadora de açudes.

Fonte: Arquivos da autora (2025)

Imagem 29: Saberes Indígenas

Texto para 2º ano – Alfabeto Terena



Ihikaxoti: Rosemeire Basílio Francisco



KAMÉ (
ABOBRINHA)

KAMÉ Enepone ônze yomoti nikea kamé
Enepo koipara kamé kurihikea aké
Xeokuke ovoku koiku pihea kaxe
Ihonohiko enoti kamé. Ahati oye'ekino
kamé amorihiko ne ônze. Anza'áxo
ninkea oye'eo ne ônze.

A ABOBRINHA A minha avó gosta muito de
comer abobrinha Quando ela ganha abobrinha
joga as sementes

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Imagem 30: Saberes Indígenas

Texto e atividade para 3º ano



Manly. M. Francellino

Hono'e

Hanekeo kali vipuvovoku inamati uka une uhe'ekoti kali iha.

Yupoti koe turivovotine emou kin ne hono'e ,motovati itukea elokeko okovo kalivonohiko koane xacko koé komomati koeku uhe'ene rá ho'openo koe'hati hono'e koane áhata xuve xapaú motovati níkea. Enepona hono'e íhanati kin, koane híyáí koemaka kin,mibiú xoxo okaa kavauka tikoti uparítina kalisoheve ako íkarakapu inama'ávo ako okoomoro itukea kali kivoku ne kiní xokoyoke ne tikoti xererekuka ihikavovokuti koe'hati Alide.

Iteneke komominoahiko kalivonohiko inatimo vekokoa itukovotiye na ho'openo koe'hati hono' é kivoku itukeovo yoko itukeovo peyo meum koe'hati panataná.

Tucano

Minha alôela nova nascente, nome tão lindo de se expressar.

Ao amanhecer já começa os barulhos do tucano para alegrar com seu lindos cantos e barulho do seu enorme bico.

As crianças logo ao chegar na escola já deparam com tucano na árvore perto da escola. Alide e já ficam todos admirados pela beleza do tucano, com seu bico grande e amarelo.

E logo as crianças dizem que o tucano também gosta de ficar no pé de mamão para comer.

O tucano tem um bom equilíbrio com seus dedos finos dos pés consegue se agarrar no galho da árvore perto da escola Alide. Depois das crianças admirarem o tucano podemos explicar como é o habitat do tucano, como se alimenta e dizer que o tucano é uma ave da nossa região do mato grosso do Sul, principalmente na região do pantanal.

1).Itika rá epemoneti (faça as questões).

1)Kuti utukovoye ho'openo koyuho ra exetinati? 1) Sobre qual animal o texto traz

informações?

R:.....

2) kuti itúkovo ne revê tucano? 2) Qual a função dos dedos finos dos pés do tucano?

R:.....

3) keyuseapa íháhiko rá ho'openohiko,imepoati ya koeku ne alfabetú.

3) Coloque os nomes dos animais em ordem alfabética.

Hono'e (tucano)	Paravá (arara)	kipaé (ema)
Kohó (garça)	Sini (onça)	ukoé (lobinho)
Toté (caricaca)	Kutexú (quati)	vetekeké (jacaré)
Huirikoti (Sucuri)	koerú (papagaio)	ka 'í (macaco).

A		M	
B		N	
C		O	
D		P	
E		Q	
F		R	
G		S	
H		T	
I		U	
J		V	
K		X	
L		Y	
M		Z	

A partir da confecção desses materiais, o processo de ensino e aprendizagem tornou-se mais adaptado à realidade dos alunos. Antes desse projeto, era muito difícil improvisar materiais adequados para o ensino da língua terena. Embora a iniciativa seja recente nas Aldeias Nova Tereré e Nova Nascente, tendo começado a ser executada no primeiro semestre de 2024, as perspectivas e os resultados relacionados ao material foram consideráveis, pois colaboraram com professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem da língua terena.

4.3 O surgimento da Escola Municipal Indígena Extensão Aide de Souza – Aldeia Nova Nascente.

A Extensão Aide de Souza nasceu no ano de 2018, através do Decreto Municipal, 055/2018 em 27 de fevereiro de 2018. Fato que aconteceu 3 anos depois da criação da Aldeia Nova Nascente. Na ocasião, o cacique em exercício era o senhor Aldo Vicente, que é originário da aldeia Brejão no município de Nioaque. A preocupação do cacique em exercício era que as crianças da aldeia fossem todos falantes da língua materna terena. Em outras escolas que frequentavam antes da criação da Extensão, precisavam falar sempre na língua portuguesa.

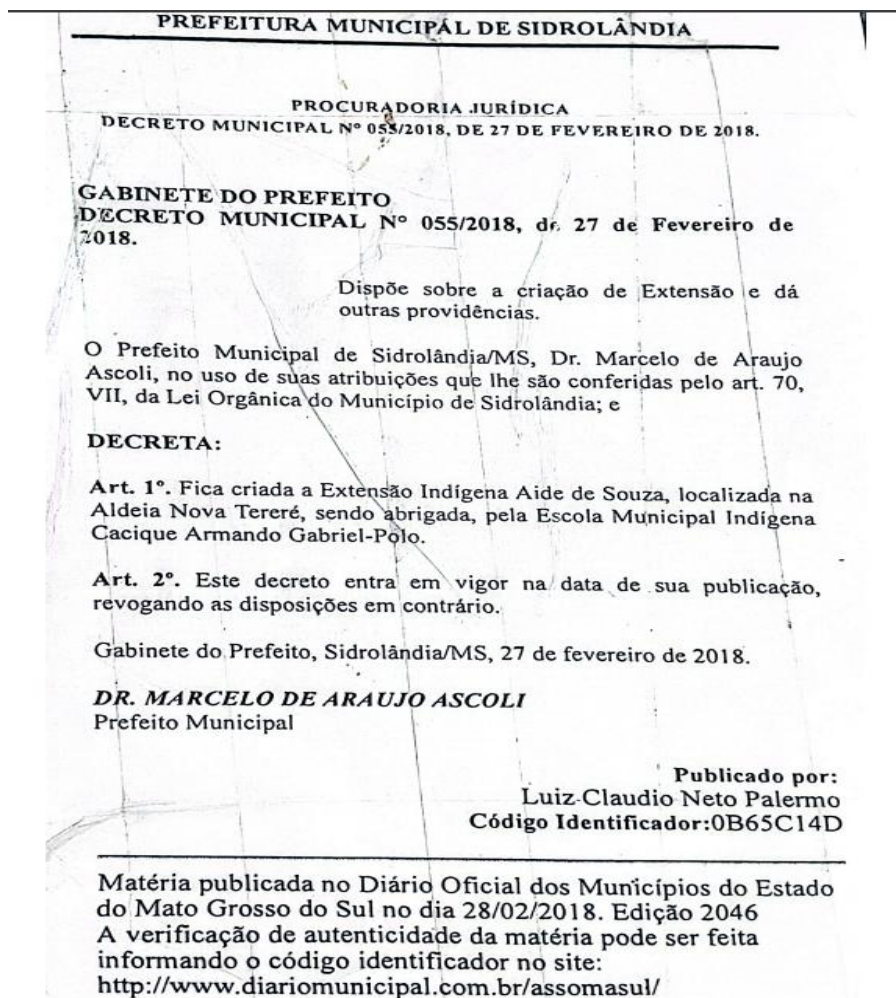
Logo, então, decidiu solicitar junto ao governo municipal a criação da extensão escolar afim de permanecer com as crianças da comunidade dentro da sua própria comunidade, preservando o mais importante: a língua materna terena, pois, as crianças, em sua maioria, são falantes da língua terena e de pais falantes da língua indígena.

A secretaria de educação, juntamente com a prefeitura municipal de Sidrolândia, aceitou a solicitação do cacique na ocasião e atendeu a solicitação da comunidade, cacique e lideranças em de 2018.

Foram matriculados 37 alunos, das turmas do pré ao 4º ano do ensino fundamental. Como não havia prédio próprio, as aulas foram iniciadas nas dependências da Igreja Evangélica Independente Indígena Renovada. Neste local, a escola funcionou por mais ou menos dois anos. Logo em seguida, uma área dentro da Aldeia foi cedida para a construção do prédio próprio.

Abaixo, segue a imagem da portaria que autoriza o funcionamento da Escola Extensão Aide de Souza, a partir daquele ano de 2018.

Figura 9: Decreto de autorização de funcionamento da Extensão Aide de Souza



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018)

Atualmente a Extensão Aide de Souza funciona em suas próprias instalações. Possui 11 funcionários, entre professores, coordenadora pedagógica, assistente administrativo, auxiliar de limpeza e merendeiras. Funcionam 2 salas de manhã e duas no período da tarde, também atendem alunos não indígenas.

O nome da escola veio de uma homenagem do cacique que estava em exercício, senhor Aldo Vicente, à sua mãe, Dona Aide de Souza, que recentemente naquele ano havia falecido.

Atualmente, quem está como cacique é o senhor Enivaldo Basilio, eleito em votos

pela maioria dos votantes da comunidade. Ele segue fortalecendo e consolidando as conquistas dentro da Aldeia Nova Nascente.

Imagem 31: EMI Extensão Aide de Souza



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

4.4 O ensino da língua Terena na Extensão Aide de Souza segundo a professora

Marileide Francisco Basilio

Marileide é indígena do povo terena, falante fluente da língua indígena, residente da Aldeia Tereré. É professora da língua materna terena na EMI Extensão Aide de Souza, na Aldeia Nova Nascente. Formada em Pedagogia: Licenciatura Intercultural, oferecida pela UFMS de Aquidauana.

A professora relata que, desde muito pequena, sempre falou a língua terena. Muito dificilmente havia necessidade de falar na língua portuguesa. Oriunda da Aldeia Bananal do município de Aquidauana, sua vida sempre foi marcada pela língua terena. Foi entrar em contato com a língua portuguesa quando chegou a idade escolar e precisou ir para a escola. Até então, o único contato era somente com a língua indígena. Atualmente, mora na Aldeia Tereré, com sua família (esposo e filhos).

Durante a sua rotina diária, a professora fala na língua portuguesa, pois seu esposo não é falante da língua terena e seus filhos falam na língua portuguesa e também na língua terena, pois seus colegas de trabalho e familiares são todos falantes da língua terena. Com

prontidão, ela relata que a língua mais bonita para ela é a língua terena, pois acredita que é uma identidade que carregamos na veia como indígena.

Na sala de aula, a professora percebeu que os alunos são mais falantes na língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem, na escrita e na oralidade. Os livros didáticos que vêm da Secretária são todos na língua portuguesa e, às vezes, ela se utiliza da tradução para fazer o aproveitamento dos materiais e utilizá-los na sala. Durante a semana, há somente 3 horas aulas para o ensino da língua terena na escola. Fato que a professora considera pouco para melhor aproveitamento da disciplina.

Relata que os seus alunos se consideram bilíngues de língua terena e língua portuguesa, pois entendem bem a oralidade nas duas línguas, por mais que sejam falantes só da língua portuguesa. Ela afirma que é preciso revitalizar de geração em geração os costumes tradicionais do povo terena, principalmente, a língua terena. A mesma acha importante falar a língua portuguesa para se comunicar com outras pessoas, mas sempre valorizar a língua terena. Ao perguntar à professora qual língua ela acha mais difícil, a mesma me respondeu que, com certeza, é a língua portuguesa, devido ao costume que sempre teve de falar a língua terena, portanto, não se habitua em falar a língua portuguesa.

Sobre a metodologia de aula da professora e seus processos de avaliação, ela conta que procura inovar. Leitura de palavras em terena, imagens para serem traduzidas para a língua indígena. Utiliza o alfabeto terena para poder ler palavras e textos, embora os alunos sejam falantes da língua portuguesa. Por esse motivo, busca métodos inovadores como, por exemplo: jogos de dominó em terena, ditado visual na língua terena e bingo na língua terena. Essas são as metodologias aplicadas pela professora.

Para serem aprovados, os alunos precisam ter domínio na fala, escrita e entendimento da língua terena. Ter envolvimento com as práticas pedagógicas realizadas pela professora. As crianças, em sua maioria, são filhos de pais falantes da língua indígena. Ela acredita que o acesso à internet, jogos virtuais, proximidade com a área urbana, entre outros, acarretaram no uso linguístico do português.

Ao observar as duas extensões escolares, percebe-se que ambas surgiram de mobilizações comunitárias voltadas à permanência das crianças indígenas em seus próprios territórios. Entretanto, as realidades linguísticas apresentam diferenças importantes: enquanto na Aldeia Nova Tereré há maior presença do português entre as crianças, na Aldeia Nova Nascente a preocupação inicial esteve diretamente ligada à

manutenção de crianças falantes da língua terena no ambiente escolar. Essas diferenças mostram que o ensino da língua materna precisa ser pensado de acordo com o contexto de cada comunidade, considerando o uso familiar da língua, a disponibilidade de materiais didáticos e a participação coletiva no processo de preservação linguística.

Ao longo desta pesquisa, tornou-se nítido que a escola, sozinha, não é capaz de revitalizar, recuperar ou manter viva uma língua indígena. Mesmo sendo uma escola indígena, ela ainda está vinculada a uma instituição pública de interesse do Estado. Por isso, cabe também à comunidade demonstrar seu compromisso com a manutenção da língua, ensinando-a no contexto familiar, enquanto a escola complementa esse processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou que a realidade sociolinguística das Aldeias Nova Tereré e Nova Nascente é marcada por uma tensão constante entre a permanência da língua terena como elemento identitário e a predominância da língua portuguesa nos espaços escolares, familiares, midiáticos e urbanos. As considerações aqui apresentadas retomam esse percurso histórico e social para demonstrar que a manutenção e a revitalização da língua materna dependem de ações articuladas entre comunidade, escola e políticas públicas específicas.

O percurso desta pesquisa concentrou-se na realidade sociolinguística das Aldeias Nova Tereré e Nova Nascente. Para compreender essa realidade, foi indispensável retomar a história do povo Terena, desde sua origem no Chaco Paraguaio, também conhecido como Êxiva, até sua chegada e permanência no território sul-mato-grossense. A literatura registra a trajetória dos povos Aruak no Brasil e sua presença no atual Mato Grosso do Sul, mas essa história também permanece viva nas memórias transmitidas oralmente, como as narrativas de minha saudosa avó Tomázia Cândido, que contava sobre o Êxiva como um lugar de fartura e, ao mesmo tempo, de muitos perigos. Essas lembranças revelam que a travessia para o lado brasileiro esteve relacionada a disputas territoriais, conflitos com outros povos indígenas e à presença de desbravadores em busca de caminhos mais rápidos para as minas de ouro. Nesse processo, os Terena, historicamente agricultores, buscaram formas de sobrevivência, estabeleceram alianças com os Mbayá-Guaikuru e enfrentaram as consequências da Guerra do Paraguai, que provocou deslocamentos, perda de territórios e situações de escravidão.

A língua materna foi duramente afetada por esse processo histórico, assim como os costumes, os aspectos culturais e as tradições do povo Terena. Neste trabalho, busquei apresentar parte do contexto histórico da saída do Êxiva até a ocupação do atual estado de Mato Grosso do Sul, com recorte específico para o povo Terena que habita a região do município de Sidrolândia. Embora existam políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena, inclusive no âmbito do Etnoterritório Povos do Pantanal, como a Portaria MEC nº 539/2025, ainda se observa uma distância entre os dispositivos legais que reconhecem as especificidades dos povos indígenas e sua efetiva consolidação nas comunidades. Essa realidade não se restringe ao Mato Grosso do Sul, mas se estende a diferentes regiões do

território brasileiro. Assim, esta escrita não tem o objetivo de lastimar tais fatos, mas de ressaltar que o povo Terena permanece presente, consciente de sua história e de todo o processo vivido desde a invasão colonial até os dias atuais. A produção bibliográfica consultada revela camadas profundas dessa trajetória, antes mantendo-se muitas vezes na superfície. Ainda que tenha havido avanços na educação escolar indígena, sobretudo após a Constituição Federal de 1988, o ensino da língua terena continua fragilizado e atravessado por diferenças regionais de oralidade, escrita e prática pedagógica. Por isso, torna-se necessário criar cenários e estratégias que atendam, de fato, às demandas das Aldeias Nova Tereré e Nova Nascente.

No decorrer das pesquisas de campo, obtive maior clareza sobre a realidade sociolinguística das duas aldeias. A língua materna terena ainda está presente nessas localidades, sobretudo entre anciãos, adultos e adolescentes que, em sua maioria, dispõem de algum domínio da língua. Já as crianças pequenas e aquelas em idade escolar compreendem a língua terena, mas, em grande parte, não a utilizam oralmente. Embora sejam filhos e netos de falantes bilíngues, respondem geralmente em língua portuguesa, mesmo quando recebem enunciados em terena. Os motivos para esse comportamento são variados. O contato frequente com celulares, televisão e outros meios de comunicação, somado à proximidade física com a área urbana, intensificou o uso cotidiano da língua portuguesa. Nessas situações, os conteúdos circulam quase integralmente em português. Assim, no contexto familiar, a futura geração é bilíngue em algum nível de compreensão, mas tem a língua portuguesa como principal língua de instrução oral.

É importante entender, entretanto, que é possível impedir que uma língua indígena desapareça. Para isso é preciso que, em primeiro lugar, seus falantes percebam as causas que estão colocando em risco a sobrevivência de sua língua e, em segundo lugar, que assumam o compromisso de tentar brevar avanços da língua dominante, criando estratégias para tanto (RCNEI, 1998, p. 110).

Diante dessa afirmativa e dos dados obtidos nas pesquisas de campo, observa-se que muitos entrevistados têm a L1, a língua terena, como língua de instrução oral, embora recorram à L2, a língua portuguesa, quando percebem que o interlocutor não compreende a língua materna. A preocupação manifestada pelos entrevistados é recorrente: não permitir que a língua terena desapareça das comunidades. Quando perguntados sobre esse risco, alguns responderam imediatamente que isso não poderia acontecer. Outros, com olhar fixo e visível comoção, afirmaram que “parece que estamos perdendo”, mas

também reforçaram que “não podemos deixar isso acontecer”. Os mais velhos, com grande convicção, disseram que, enquanto viverem, continuarão falando a língua terena com filhos, netos e demais crianças da comunidade. Mesmo assim, o risco permanece evidente, pois a nova geração, influenciada pelas transformações sociais, pelo avanço do capitalismo e pela intensificação do contato com o contexto urbano, tem preferido utilizar a língua portuguesa em grande parte de suas interações.

Parte-se, então, para o contexto escolar. Sabe-se que a escola, sozinha, não salvará uma língua se a própria comunidade não tiver interesse em preservar sua língua materna. Para que a manutenção linguística seja possível, é necessária uma ação conjunta entre escola e comunidade. Nas duas aldeias, a presença de falantes é expressiva, inclusive no ambiente escolar. Na Escola Extensão Nandi Pasilio, há sete professores e duas assistentes de sala que atuam diretamente com os alunos. Entre os sete professores, dois são bilíngues ativos, dois são bilíngues passivos e três são monolíngues em L2; as duas assistentes de sala são bilíngues ativas. Na Escola Extensão Aide de Souza, há seis professores, dos quais cinco são bilíngues ativos e um é monolíngue em L2. Os coordenadores pedagógicos e as secretárias escolares de ambas as escolas também são bilíngues ativos. Portanto, a maioria dos funcionários das duas escolas é bilíngue ativa, o que representa uma característica importante para possíveis ações de manutenção da língua terena. Entretanto, a realidade pedagógica ainda é marcada pela predominância da língua portuguesa: os livros didáticos que chegam às escolas estão em L2, assim como as avaliações do SAEB e do SAEMS. Desse modo, a necessidade de domínio da língua portuguesa torna-se inevitável.

As relações socioeconômicas têm revelado aos grupos indígenas a necessidade de aprender a língua majoritária do país. Tornou-se necessário saber essa língua para compreender as normas do mercado de consumo, as relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral, diminuindo, dessa maneira, o desequilíbrio que se verifica, nessas situações, pelo pouco domínio da língua oficial (RCNEI, 1998. p. 112).

Considerando essa realidade, muitos pais de alunos preferem que seus filhos dominem a língua portuguesa como instrumento de defesa para situações futuras no contexto urbano, seja nos estudos, seja no trabalho. Por outro lado, a comunidade não deseja perder a língua indígena, pois ela constitui parte fundamental da identidade cultural

do povo Terena. Diante disso, torna-se necessário equilibrar o ensino das duas línguas, de modo que a língua portuguesa seja compreendida como ferramenta de circulação social, sem que a língua terena deixe de ocupar seu lugar como língua de pertencimento, memória e continuidade cultural.

Com base nos estudos realizados e nos levantamentos de campo junto aos moradores das Aldeias Nova Tereré e Nova Nascente, percebi que há um desejo evidente de preservação da língua terena e de sua revitalização nos espaços em que existem falhas de entendimento, compreensão e uso. Também há a vontade de construir uma formação escolar que possibilite às futuras gerações transitar entre dois mundos: o indígena e o não indígena. Esse trânsito, entretanto, não deve significar negação da própria identidade, mas fortalecimento dos valores, da cultura e da língua materna do povo Terena.

Universalizar não é uniformizar. Essa ideia precisa ser a norteadora da proposta educacional das escolas localizadas nas aldeias. Uma experiente professora Terena defende que a escola deve ser uma porta vaivém entre o mundo Terena e demais mundos, seja não indígena, seja com outros povos indígenas como o caso dos Kadiwéu, com o qual os Terena mantiveram histórica aliança. Logo, a proposta educacional terena é a autoafirmação identitária aliada aos conhecimentos de outras sociedades índias ou não (CARDOSO, 2011. p.123).

Considera-se que diversas medidas precisam ser tomadas, de acordo com as especificidades de cada comunidade, para que o ensino da língua terena alcance maior êxito. A formação continuada de professores indígenas deve ser compreendida como uma dessas medidas fundamentais, pois há um conjunto de particularidades linguísticas, culturais e pedagógicas que precisa ser alinhado para fortalecer a base comunitária, os laços sociais de conhecimento e o respeito coletivo. Desse modo, torna-se possível contribuir para a formação de cidadãos indígenas convictos de sua língua, de sua cultura e de seus costumes.

Os materiais pedagógicos em língua terena ainda são poucos. Em 2024, o projeto Ação Saberes Indígenas na Escola chegou às Aldeias Nova Tereré e Nova Nascente. Desde sua criação, pela Portaria MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, passaram-se onze anos até que essas aldeias tivessem a oportunidade de confeccionar seus próprios materiais. Como a iniciativa é recente, foram produzidos até o momento três módulos destinados às turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental I. Em momento oportuno, as duas escolas reuniram seus professores para fundamentar os conteúdos, elaborar textos

e atividades e realizar a correção da escrita em língua terena. O trabalho desenvolvido durante os seis últimos meses de 2024 foi satisfatório e proveitoso. Desse processo resultaram três materiais, com cerca de 80 páginas cada, voltados às turmas do 1º ao 3º ano. Embora ainda não tenham sido publicados, os professores de ambas as escolas já os utilizam em sala de aula. Além desses materiais produzidos com as particularidades das duas aldeias, as escolas também dispõem de produções de outras aldeias terena, especialmente daquelas em que há público bilíngue e produção didática também bilíngue.

Até o presente momento, compreendo que este trabalho ainda não está finalizado e talvez nunca se encerre completamente, pois há muito a pesquisar e a escrever sobre a Educação Escolar Indígena, a língua materna terena e o ensino da língua terena. Considero esta pesquisa um ponto de partida, capaz de abrir diferentes discussões relacionadas à área investigada. O lugar que ocupo como pesquisadora permitiu-me compreender diferentes perspectivas e concepções vinculadas à minha linha de pesquisa. Também pude conhecer o trabalho de diferentes autores indígenas e não indígenas, com os quais muito aprendi e com os quais ainda tenho muito a aprender.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Bene Hail Clementino Sol. **Entrevista concedida em 18 out. 2025.** Aldeia Nova Tereré, 2025.
- BALTAZAR, Paulo. **O processo decisório dos Terena da Aldeia Bananal.** 2010. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BASILIO, Elielson. **Entrevista concedida em 17 out. 2025.** Aldeia Nova Tereré, 2025.
- BASILIO, Enivaldo. **Entrevista concedida em 17 out. 2025.** Aldeia Nova Nascente, 2025.
- BASILIO, Hermes. **Entrevista concedida em 4 mar. 2025.** Aldeia Nova Nascente, 2025.
- BASILIO, João. **Entrevista concedida em 5 mar. 2025.** Aldeia Nova Nascente, 2025.
- BASILIO, Rosineia Pedro. **Entrevista concedida em 16 out. 2025.** Aldeia Nova Nascente, 2025.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; LADEIRA, Maria Elisa. **A história do povo Terena.** Brasília: Ministério da Educação; São Paulo: USP/CTI, 2000. 156 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação escolar indígena: parâmetros em ação.** Organização de Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC, 2002.
- CÂNDIDO, Jaciane Justino. **Entrevista concedida em 18 out. 2025.** Aldeia Nova Tereré, 2025.

CÂNDIDO, Tomázia. **Entrevista concedida em 8 nov. 2024.** Aldeia Bananal, 2024.

CARDOSO, Wanderley Dias. **A história da educação escolar para o Terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na Aldeia Limão Verde.** 2011. 143 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

D'ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil.** Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2012.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Tutela: **formação de Estado e tradições de gestão no Brasil.** 2014.

FIALHO, Valdecir. **Entrevista concedida em: 21 de janeiro de 2025.** Sidrolândia, 2025.

FRANCISCO, Denise Basilio. **Entrevista concedida em: 18 de outubro de 2025.** Aldeia Nova Nascente, 2025.

FRANCISCO, Marileide Basilio. **Entrevista concedida em: 23 de outubro de 2025.** Aldeia Nova Nascente, 2025.

FRANCISCO, Rosemeire Basilio. **Entrevista concedida em: 17 de outubro de 2025.** Aldeia Nova Tererê, 2025.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **O Serviço de Proteção aos Índios (SPI).** [S. l.]: [s. n.], [s. d.]. Disponível em: <http://catalogos.bn.br/redememoria/spi.html>. Acesso em: 26 out. 2025.

GONCALVES, Rosilene Basilio. **Entrevista concedida em: 16 de outubro de 2025.** Aldeia Nova Nascente, 2025.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil.** 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

KNAPP, Cássio. **O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS.** 2016. 423 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica. 5. ed.** São Paulo: Atlas, 2003.

MAHER, Terezinha Machado. O bilinguismo e o aluno indígena. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (org.). **Desafios atuais da educação escolar indígena.** Campinas: ALB; Ministério do Esporte, 2005.

MARTINS, Andrébio Márcio Silva; CHAMORRO, Graciela. Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (org.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais.** Dourados: UFGD, 2015.

MARTINS, Andrébio Márcio Silva. **Oralidade e Escrita nas Escolas Indígenas - Do Bilinguismo Subtrativo a um Bilinguismo Aditivo: É possível.** In: 1º Simpósio PROIND Educação e Diversidade Amazônicas: Pedagogia Intercultural, seus Sujeitos, suas Identidades e Processos Educativos, 2013, Manaus-AM. Pedagogia Intercultural, seus Sujeitos, suas Identidades e Processos Educativos, 2013. v. 1. p. 240-261

- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, ago. 2005.
- MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- MELIÀ, Bartomeu. Bilinguismo e escrita. In: D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda (org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE-1995**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena (1970 – 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NASCIMENTO, André Marques. **Português intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa licenciatura intercultural**. Tese.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terêna**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.
- SAMUEL, Gerilson. **Entrevista concedida em: 05 de novembro de 2024**. Aldeia Bananal, 2025.
- SILVA, Antonio Carlos Seizer da. **Educação escolar indígena na aldeia Bananal: prática e utopia**. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.
- SILVA, Elizete da. **Entrevista concedida em: 04 de novembro de 2025**. Aldeia Nova Tereré, 2025.
- SILVA, Fernando Altenfelder. **Mudança cultural dos Terena**. *Revista do Museu Paulista, São Paulo*, v. 3, n. 3, p. 271-379, 1949.
- SOARES, Marília Facó. Alguns aspectos do ensino bilíngue indígena. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (org.). **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas: ALB; Ministério do Esporte, 2005.
- SWAIN, Merrill. **Bilinguismo sem lágrimas**. In: CUMMINS, Jim; SWAIN, Merrill. *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. Londres: Longman, 1986. cap. 6. Tradução de Wilmar Rocha D'Angelis. 8 p.
- TAUNAY, Visconde de. **Entre os nossos índios**: Chanés, Terenas, Kinikinaus, Guanás, Laianas, Guatós, Guaycurús, Caingangs. São Paulo: Melhoramentos, 1931.
- VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. **A construção do território Terena (1870-1966)**. Dourados, 2003.
- VALÉRIO, Camila Cândido. **Entrevista concedida em: 17 de outubro de 2025**. Aldeia Nova Nascente, 2025.
- VICENTE, Aldo. **Entrevista concedida em: 26 de abril de 2025**. Aldeia Nova Tereré, 2025.
- VICENTE, Antônio. **Entrevista concedida em: 26 de abril de 2025**. Aldeia Nova Tereré, 2025.