



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MUSEU NACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA
E LÍNGUAS INDÍGENAS

NARRATIVAS BILÍNGUES TERENA-PORTUGUÊS COMO
MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO PARA ESCOLAS
TERENA DA TERRA INDÍGENA BURITI

Sérgio da Silva Reginaldo

Rio de Janeiro
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MUSEU NACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA
E LÍNGUAS INDÍGENAS

NARRATIVAS BILÍNGUES TERENA-PORTUGUÊS COMO
MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO PARA ESCOLAS
TERENA DA TERRA INDÍGENA BURITI

Sérgio da Silva Reginaldo

Orientadora: Profa. Dra Marci Fileti Martins (UFRJ)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística e Línguas Indígenas.

Rio de Janeiro

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MUSEU NACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA
E LÍNGUAS INDÍGENAS

NARRATIVAS BILÍNGUES TERENA-PORTUGUÊS COMO
MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO PARA ESCOLAS
TERENA DA TERRA INDÍGENA BURITI

Sérgio da Silva Reginaldo

Orientadora: Profa. Dra. Marci Fileti Martins (UFRJ)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística e Línguas Indígenas.

Linha de pesquisa: Língua, Cultura e Sociedade

Rio de Janeiro

2025

R335n Reginaldo, Sérgio da Silva
Narrativas bilíngues terena/português como material de apoio pedagógico para escolas terena da Terra Indígena Buriti / Sérgio da Silva Reginaldo.– Rio de Janeiro, 2025.

153f. : il. (color.)

Orientador: Profa. Dra. Marci Fileti Martins

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas - PROFLLIND, 2025.

1. Línguas indígenas. 2. Língua Terena. 3. Educação escolar indígena. 4. Educação bilíngue. 5. Professor indígena Terena. I. Martins, Marci Fileti. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

MUSEU NACIONAL

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGÜÍSTICA
E LÍNGUAS INDÍGENAS**

**NARRATIVAS BILÍNGUES TERENA-PORTUGUÊS COMO
MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO PARA ESCOLAS
TERENA DA TERRA INDÍGENA BURITI**

Sérgio da Silva Reginaldo

Banca Examinadora

Presidente: Profa Dra Marci Fileti Martins PROFLLIND/UFRJ

Evandro de Souza Bonfim - PROFLLIND/UFRJ (Titular interno)

Paulo de Tássio Borges da Silva - IEAR/UFF (Titular externo)

Fernando Orphão de Carvalho - PROFLLIND/UFRJ (Suplente interno)

Rosangela Morello - IPOL (Suplente externo)

REGINALDO, Sérgio da Silva, **Narrativas bilíngues terena/português como material de apoio pedagógico para escolas terena da Terra Indígena Buriti**. 2025. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Linguística e Línguas Indígenas) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta dissertação pretende fornecer subsídios para o ensino-aprendizagem da língua Terena por meio de textos narrativos bilíngues Terena-português. Para isso, apresentamos, no contexto sócio-linguístico-educacional da Terra Indígena de Buriti (TIB), uma ação voluntária desenvolvida por dois professores Terena (um deles o autor dessa dissertação) e uma parceira purutuye (não indígena), que juntamente com uma equipe de professores (a)s indígenas, trabalharam em busca de melhorias para a Educação Escolar Indígena (EEI). A pesquisa dissertativa alia revisões bibliográficas sobre os temas e questão, com o trabalho de campo constituída por meio da observação participativa em oficinas realizadas na TIB pela equipe da ação voluntária. O trabalho de campo produziu um corpus compostos por narrativas curtas relacionadas a práticas de pesquisa, que por sua vez serviram de subsídios a formulação de planos de aula e de propostas de material didático para o ensino bilíngue Terena-Português, formuladas no âmbito das oficinas desenvolvidas pela ação.

Palavra-chave: Língua Terena; educação escolar indígena, educação bilíngue; docência indígena Terena

REGINALDO, Sérgio da Silva, **Bilingual Narratives Terena Portuguese as Pedagogical Support Material For Terena Schools Of The Buriti Indigenous Land**. 2025 153 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Linguistics and Indigenous Languages) - National Museum, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

ABSTRACT

This dissertation aims to provide support for the teaching and learning of the Terena language through bilingual Terena-Portuguese narrative texts. To this end, we present, within the socio-linguistic-educational context of the Buriti Indigenous Land (TIB), a voluntary initiative carried out by two Terena teachers (one of them the author of this dissertation) and a Purutuye partner (non-indigenous), who, together with a team of indigenous teachers, worked towards improvements in Indigenous School Education (EEI). The dissertation research combines literature reviews on the topics and issues with fieldwork conducted through participatory observation in workshops held at TIB by the voluntary action team. The fieldwork produced a corpus consisting of short narratives related to research practices, which in turn served as support for the formulation of lesson plans and proposals for educational materials for Terena-Portuguese bilingual teaching.

Keyword: Terena Language; indigenous school education, bilingual education; Terena indigenous teaching

Nossa luta sempre foi e será para termos uma educação de qualidade. Com muita resistência e persistência agregadas aos conhecimentos tradicionais, em algum momento chegaremos a esse objetivo.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, expresso minha gratidão a Deus pelas graças que tem concedido na minha vida e por ser a referência para me manter firme nas lutas encontradas no dia-a-dia.

Agradeço imensamente ao meu pai, Oswaldo Reginaldo (*In memoriam*), sempre um incentivador aos 10 filhos: “Vocês têm que estudar!”

Aos meus filhos: Arthur Canhete Reginaldo e Werllen Ferreira Reginaldo e à minha neta, Lara Gabriele Ferreira de Almeida por serem a motivação para que eu deixe um legado de estudos, realizações e conquistas para nosso povo.

Agradeço a Elisangela Leal, minha esposa que a todos os instantes está ao meu lado, incentivando e torcendo pelas minhas conquistas dos objetivos que sempre estou almejando, para o crescimento pessoal, profissional e na luta pelos direitos do Povo Terena.

Agradeço também aos amigos e professores que apostam no meu crescimento pessoal, inclusive no campo da educação escolar indígena, campo que é o meu alvo de luta para que em um futuro breve tenhamos a tão sonhada educação escolar indígena de qualidade diferenciada.

Agradeço também ao meu Cacique Ageu Lourenço Reginaldo, que sempre está me incentivando, apostando no crescimento de cada cidadão indígena da comunidade Lago Azul, em conhecimento acadêmico e pessoal.

Agradeço ainda a cada líder indígena que tem incentivado a mim e a nossos patrícios nos estudos e na ocupação de espaços profissionais.

Imensamente, agradeço à equipe do Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLLIND) do Museu Nacional, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),

Agradeço em especial à Professora Marília Lopes da Costa Facó Soares, Coordenadora do Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas - PROFLLIND - que sempre está à frente de tudo e de todos, defendendo a manutenção do curso; pelas ações dela, vários indígenas de diferentes regiões e etnias tiveram e têm acesso ao PROFLLIND.

Agradeço aqui aos familiares de um grande e saudoso companheiro de luta, Alcery Gabriel Terena (*In memoriam*), que foi um dos pioneiros na luta pela

educação escolar indígena no Estado de Mato Grosso do Sul, atuando em diversas áreas educacionais. Sua luta tão intensa por essa causa, o levou, no ano de 2019, ao PROFLLIND da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), marcando sua presença no banco de um curso de Mestrado, um espaço educacional - seu maior caminho de luta - sempre pensando no coletivo.

Por fim, agradeço a todos os parentes da “turma quatro”, que deixaram saudades à turma, enriqueceram o curso, compartilhando suas lutas em suas comunidades por uma educação escolar indígena de qualidade.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	12
SEÇÃO I – O POVO E A LÍNGUA TERENA	
1.1 O Povo Terena.....	15
1.2. Os Terena de MS e da Terra Indígena Buriti.....	18
1.2.1. Organização Social da família Terena da Aldeia Lago Azul.....	21
1.2.2. Organização Social da Aldeia Lago Azul.....	22
2 A família linguística Aruak.....	23
2.1. A Língua Terena do Mato Grosso do Sul.....	26
2.2. Pesquisas anteriores sobre a língua Terena.....	27
2.3. A língua Terena na aldeia Lago Azul.....	28
SEÇÃO II – A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TERENA: BUSCAS E LACUNAS	
3. Histórico da legislação brasileira sobre a Educação Escolar Indígena.....	32
3.1. Implantação de uma escola indígena: um caso exemplar.....	37
3.1.2. Desafios, Superação, Produção de Materiais Didáticos e a Prática docente.....	39
3.1.3. Alguns déficits pela falta de formação específica.....	40
4. Em busca de uma metodologia para a melhoria da EEI.....	44
4.1. Observando as principais abordagens metodológicas educacionais e sua relevância.....	46
4.1.1. Abordagem tradicional.....	49
4.1.2. Abordagem Freiriana.....	50
4.1.3. A escolha adequada da metodologia de ensino.....	50
5. Da teoria à prática: preenchendo lacunas na formação ou no exercício Pedagógico do professor (a) Terena.....	54
5.1 A Terenização da educação escolar: uma proposta em construção na Terra Indígena Buriti.....	58
SEÇÃO III – A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TERENA E A LINGUÍSTICA	
6. Contribuições da linguística para a educação escolar indígena.....	62
6.1. Considerações preliminares.....	63
6.2. Questões sobre o funcionamento e o ensino de Língua Terena.....	65

6.3. Espaço de circulação e uso da Língua Terena: delimitando o ensino.....	67
6.4. A relação entre concepções de linguagem, concepções de ensino e concepções de gramática.....	68
6.5 As variações linguísticas existem e não são um risco de morte para a Língua Terena.....	70
6.6. Reflexões sobre o uso da língua: espaço; falante e cultura e gêneros.....	70
6.7. Benefícios da sociolinguística para a educação escolar indígena e para o fortalecimento da Língua Terena.....	73
SEÇÃO IV – RESULTADOS PRELIMINARES	
7. O nascimento de um plano de aula Terenizado.....	80
7.1 Proposta de um formulário com possibilidade do projeto de construção do material didático Inámati poke'é.....	80
7.2. O lugar do professor Terena na Terenização da Educação Escolar Indígena.....	86
7.3. Alguns planos de aula Terenizados de aulas construído nas oficinas de formação de professores indígenas	87
7.3.1. Plano de aula para 1º ano do Ensino Fundamenta.....	89
7.3. 2. Plano de aula para 2º ano do Ensino Fundamental.....	97
7.3. 3. Plano de aula para 3º ano do Ensino Fundamental.....	108
7.3. 4. Plano de aula para 4º ano do Ensino Fundamental.....	111
7.3. 5. Plano de aula para 5º ano do Ensino Fundamental.....	118
7.3. 6. Plano de aula para 6º ano do Ensino Fundamental.....	122
7.3. 7. Plano de aula para 7º ano do Ensino Fundamental.....	128
7.3. 8. Plano de aula para 8º ano do Ensino Fundamental.....	132
7.3. 9. Plano de aula para 9º ano do Ensino Fundamental.....	134
Considerações finais.....	145
Referências bibliográficas.....	146

1. INTRODUÇÃO

Falar das posições de indígena Terena, professor e pesquisador, acumula funções e também torna cada uma dessas funções, posições de extrema responsabilidade. Nesse sentido, esta dissertação de mestrado que é resultado de uma pesquisa que tem como tema central língua e educação escolar Terena, também apresenta as angústias de um povo historicamente massacrado, que ainda hoje vivencia marcas da colonização. Ao mesmo tempo, o trabalho também apresenta os avanços e marcas de protagonismo do povo Terena que ainda precisa lidar com a conflitos entre, por exemplo, legislação e vivência.

Em meio a essa realidade, ainda é preciso lembrar que o pesquisador indígena tenta se equilibrar entre dois universos: o acadêmico, no qual busca solidificar um lugar entre o ensino e a pesquisa que lhe seja próprio, e a base (aldeia), para a qual responde pois tem a responsabilize de levar respostas e reconhecimento para a comunidade/povo do(a) qual parte. Sendo assim, amparo-me em Geraldi ao dizer que:

O pesquisador relaciona-se com seus outros: aqueles que são os sujeitos de sua pesquisa, aqueles que serão os leitores de sua pesquisa (que nem sempre coincidem!), mas também com aqueles que, mesmo ausentes, sobre determinam todo o processo: são os pares da academia, os pares do mundo da pesquisa. Ao expor os resultados de seu trabalho de pesquisa, o autor tem em mente as constrições próprias do gênero que lhe obrigam explicitar os procedimentos metodológicos empregados, imaginando dentro do racionalismo da verdade-istina que estes são reprodutíveis em outra qualquer pesquisa e permitirão, seguindo seus passos, proferir enunciados verdadeiros. Esta sobredeterminação da exposição é tão forte que o pesquisador frequentemente abandona seus sujeitos da pesquisa, não mais fala para eles, para falar somente a seus pares. Isto nos coloca outra revira volta a ser alcançada mesmo em nossa heterocientificidade: dar aos sujeitos da pesquisa – o seu *próprio cognoscível* – o estatuto de leitores preferenciais escapando às sobredeterminações dos pares que se fazem, sobretudo, pelas imposições da explicitação metodológica. (GERALDI, 2012, p. 37 e 38).

Diante dessa questão, afirmo que esta dissertação está organizada priorizando a função de ser uma devolutiva à base (aldeia), ou seja, à comunidade Terena buscando compreender questões vivenciadas por professore(a)s aluno(a)s, lideranças e pela a comunidade Terena, de forma mais ampla. Pretendo, portanto, contribuir para a qualidade da Educação Escolar Indígena (EEI), sobretudo do Mato Grosso do Sul, não por acreditar estar trazendo todas as respostas necessárias, mas acreditando estar contribuindo para quem sabe uma nova trajetória, ou uma

nova abordagem.

Especialmente, destaco neste trabalho, a questão linguística como um problema enfrentado pelas comunidades Terena de Mato Grosso do Sul que vem, há bastante tempo, lutando pela revitalização da nossa língua Terena, sendo as suas escolas um importante ponto de apoio para essa luta. Com a Constituição Federal de 1988 esse objetivo ficou mais fortalecido pois ganhou força de lei:

CAPÍTULO VIII

Dos Índios

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Grifo nosso)

Cito também a partir dessa perspectiva, o item 3, do Art. 28, do decreto No 10.088/2019, da Organização Internacional do Trabalho – OIT:

3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas. (Grifo nosso)

As escolas Terena, assim, tem o compromisso de desenvolver estratégias para o ensino e aprendizagem da língua Terena, assim como para a promoção e fortalecimento do uso do Terena em um maior número de contextos possíveis. Podemos considerar o próprio trabalho que aqui se configura, como estratégias para esse fim, ao buscar como fornecer subsídios para a produção materiais para o ensino-aprendizagem tais como planos de aula em que se destacam textos narrativos bilíngues Terena-Português para suas escolas.

Sendo uma pesquisa qualitativa, optei por problematizar o contexto sócio-linguístico-educacional da EEI na Terra Indígena de Buriti (TIB) por meio da apresentação de uma ação voluntária entre dois professores indígenas Terena e uma parceira *purutuye* (não indígena) que, junto a grupos de professore(a)s indígenas, buscam melhorias para a EEI. Nesse sentido, a metodologia desta pesquisa alia revisões bibliográficas sobre os temas em questão com a pesquisa de campo constituída por meio da observação participativa em oficinas realizadas na TIB. O resultado dessa pesquisa de campo foi um *corpus* compostos por narrativas relacionadas a práticas de pesquisa, à produção de plano de aula/material didático e a exemplos de resultados alcançados.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa tem como objetivo geral fornecer subsídios para o ensino-aprendizagem da língua Terena por meio textos narrativos bilíngues Terena-Português na e sobre a efetivação da EEI de qualidade a partir do que pressupõe a Resolução 05 de 22 de junho de 2012. Como objetivos específicos: a) narrar o processo de Terenização da EEI; b) apresentar o processo inicial de construção da EEI Terenizada; c) apresentar o estudo de planos de aula construídos a partir de narrativas indígenas; d) refletir sobre a discrepância entre legislação e práticas relacionadas à EEI; e) pesquisar abordagens que contribuam para a efetivação da EEI Terena; f) selecionar teorias linguísticas que favoreçam o desenvolvimento da EEI de qualidade; g) refletir sobre o lugar do professor Terena da efetivação da EEI de qualidade.

Lembrando a reflexão proposta por Geraldi anteriormente, convido, sobretudo, os professores e/ou pesquisadores indígenas, meus pares, bem como as lideranças indígenas e demais interessados nessa temática, a refletirem sobre as questões discutidas nesta dissertação de mestrado. Lembrando ainda que este trabalho é uma narrativa real de uma história vivenciada por este autor enquanto indígena, professor, pesquisador, liderança e militante da causa, conhecedor de que, muitas vezes, a sociedade externa tenta nos deslocar do lugar de protagonistas a meros figurantes. A escola, apesar de sua origem eurocêntrica e colonizadora, precisa e pode, hoje, continuar sendo transformada por nós como um lugar de efetivação de conhecimentos reais por meio do currículo – se nós o construímos.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro narra a história do nosso povo Terena e do nosso idioma (Língua Terena). O segundo capítulo trata das lacunas existentes na EEI e da luta do povo Terena para construir/conquistar aquilo que nos falta: uma educação escolar indígena específica, diferenciada, comunitária, bilíngue, intercultural e de qualidade. Para isso, apresento o trabalho que estamos realizando, de forma gradual, destacando o movimento das ideias que foram nos norteando. Já o terceiro capítulo vem contar como estamos nos utilizando de conhecimentos linguísticos para aprimorar nossas práticas pedagógicas. Por sua vez, o quarto capítulo traz uma amostra de alguns planos de aula já produzidos dentro de um modelo chamado de Terenização da Educação Escolar Indígena no Mato Grosso do Sul.

1. 1 Povo Terena

O processo de colonização do Brasil provocou uma dispersão de povos indígenas aqui presentes até então, levando-os a se concentrarem em várias regiões do país: no nordeste amazônico da Bolívia, no oeste de Mato Grosso, no Brasil Central, no Xingu e em Mato Grosso do Sul. Segundo Oliveira (1960, p. 27), a partir da segunda metade do século XVIII, os Terena, e outros grupos pertencentes aos Guaná (Layana, Kinikinau/Kinikinawa e Exoaladi) atravessam o rio Paraguai, se instalando na atual região de Miranda – MS: “Os demais grupos Guaná (Terena, Layana, Kinikinau e Exoaladi) teriam atravessado o rio Paraguai, em ondas sucessivas, a partir da segunda metade do século XVIII, e se instalaram na região de Miranda”.

Quanto à presença na “História do Brasil”, apesar do fornecimento de alimentos de sua própria agricultura ao exército brasileiro e além de combater contra o exército inimigo, registros históricos da participação dos Terena na Guerra do Paraguai é extremamente escasso, restringindo-se às narrativas orais. O que não é diferente dos demais fatos que compõem a chamada História do Brasil. Bettencourt e Ladeira (2000, p. 59) têm acesso a essas narrativas orais da população Terena e a documentos escritos por Alfredo de Taunay, engenheiro e escritor. Muitos não resistiram à epidemia de cólera que assolava a região:

Neste dia fez a cólera nove vítimas. Assinalaram-se vinte casos novos: o chefe dos Terenas, Francisco das Chagas, chegou moribundo numa rede que sua gente carregava. Estavam estes índios no auge do terror; mas não podiam mais abandonar a coluna, ocupado como se achava todo o campo por um inimigo (os paraguaios), que, quando os apanhava, jamais deixavam de os fazer perecer nos mais horríveis suplícios. (LADEIRA, 2000, p. 59)

Nessa mesma época, o jovem líder Terena, Pakalalá, profere “O histórico de Pakalalá”, o que também é relatado por Taunay. No ato, eram denunciados os maus tratos cometidos pelos purútuye (não indígena) da região de Miranda: “Cuidado com os purútuye. Não somos seus escravos. Eles são nossos iguais e não nossos senhores. Nesta terra não deve haver duas espécies de gente: uma que manda e outra que trabalhe. Todos devem trabalhar e receber a paga justa de seu trabalho”. (Segundo anciães). Ele morre alvejado liderando os ataques indígenas aos soldados paraguaios, à margem direita do rio Aquidauana.

Em tempos anteriores à Guerra do Paraguai, os Terena mantinham seus costumes e tradições, viviam harmoniosamente entre si e com uma relação mais amigável aos purútuye da região. O antropólogo Gilberto Azanha (2002, p. 72) em seu artigo “As terras Indígenas Terena do Mato Grosso do Sul” descrevem essa prática como sendo um: “modos vivendi específico [...] com autossuficiência econômica e política.” No período pós-Guerra, os Terena passam a submeter-se aos costumes dos purútuye (não indígenas), pessoas que participaram da guerra, provenientes de várias regiões brasileiras.

Segundo Azanha (2002, p. 78) “[...] com um entorno de populações heterogêneas e oportunistas, aventureiras e ambiciosas”. Assim, os Terena sofrem uma grande transformação social. Nesse período, passam a ser chamados de “Bugres”, um tratamento racista, de certo modo, padronizado desde aquele tempo histórico até a atualidade. Outra consequência negativa para os Terena foi a perda da maior parte de seu território:

O território Terena foram substancialmente loteados entre os combatentes remanescentes da guerra e os índios desterritorializados foram recrutados para servirem de mão de obra barata nas fazendas recém-construídas ou reconstruídas, passando a ser conhecido como Kaúti (escravo) ou Período da Servidão. (MARTINS, 2002, p. 64).

Uma terceira fase é demarcada pela chegada de Rondon, que vem chefiar Comissão Construtora de Linhas Telegráficas, o que resulta na delimitação das terras dos Terena. Nessa época ocorre grande socialização dos Terena com os purútuye (não indígenas), conseqüentemente, trazendo novos hábitos e costumes que, paulatinamente, foram absorvidos pelos Terena, aglutinando-se à sua tradição. A imagem de Rondon, filho de Terena, contribuiu para seu trabalho em meio aos povos indígenas: “Construiu laços de amizade e conquistou simpatia, assim ficou conhecido como o “defensor dos índios”. Foi ele o fundador do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), primeiro órgão do governo a tratar da questão indígena, em 1910. Bittencourt e Ladeira (2000) assim descrevem a participação e reivindicação de Rondon ao governo brasileiro em prol dos indígenas:

Rondon impôs ao SPI as seguintes linhas de atuação:

- “Pacificar” o índio arreado e hostil, para permitir avanços dos purútuye nas zonas pioneiras, isto é, recém abertas para a colonização.
- Demarcar suas terras, criando “reservas indígenas”, lotes de terra sempre inferiores aos territórios anteriormente ocupados pelos índios. A justificativa é que “pacificados não precisavam mais correr de um lado para o outro”.

- Educar os índios, ensinando a eles técnicas de agricultura, noções de higiene, as primeiras letras e ofícios mecânicos e manuais para transformá-los em trabalhadores nacionais.
- Proteger os índios e assisti-los em suas doenças.

A análise de tais medidas é um tanto complexa, uma vez que, se por um lado protege o indígena, por outro, impõe a ele um modo não indígena de viver. Nessa trajetória do povo terena, Claudionor Miranda (2006) sinaliza o quarto momento, que denomina de “Tempo do Despertar - Etapa da busca da autonomia”. Para ele, esse é o momento em que os Terena, saem do período de servidão nas terras e na economia dos *purútuye*. Essa fase demarca um período de participação dos indígenas nas funções públicas, atuando em espaços e cargos anteriormente ocupados apenas pelos *purutúye*.

Atualmente, os Terena se organizam em dois tipos de lideranças: a tradicional, formada pelo cacique e seus membros eleitos pela comunidade por meio do voto direto e aberto; e as lideranças políticas partidárias, que fazem parte da base política da prefeitura municipal ou governo estadual. Segundo Seizer da Silva (2012), a compreensão que se tem da organização social Terena atual e de suas divisões internas é semelhante à divisão tradicional das metades endogâmicas, pois se antes os Terena se dividiam por *Xúmono* e *Súkirikeono*, hoje se dividem em membros de partidos políticos.

Observa-se, então, que os povos indígenas acompanharam há 525 anos uma organização que era um modelo idealizado, imposto pelo Estado ao qual todos os povos deste país desconhecido eram submetidos. Ao se usar a expressão país desconhecido, faz-se menção aos fatos relacionados à descoberta deste país denominado Brasil pelos colonizadores.

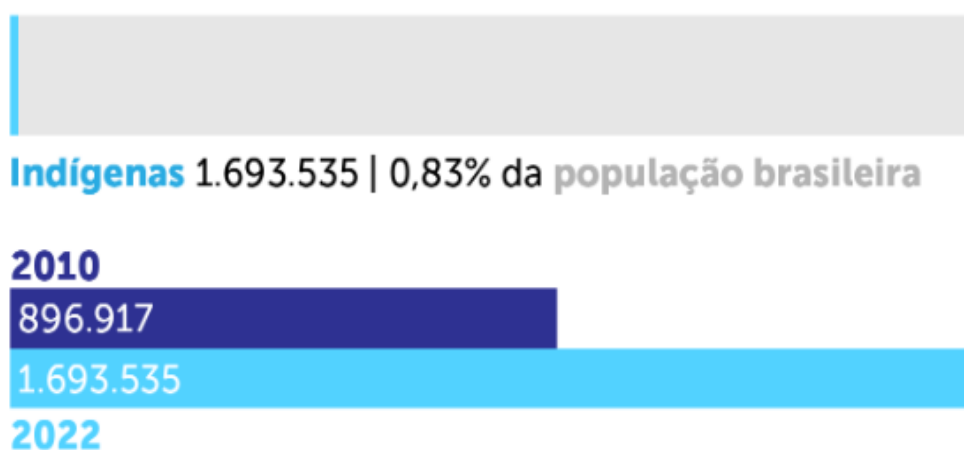
Os povos que aqui já estavam, por sua vez, foram denominados “índios”, estabelecendo relação com o suposto destino visado pelos navegantes: a Índia, ou seja, os portugueses de então alegaram não terem percebido um erro náutico, que teria provocado um desvio de rota.

Esse tipo de organização, imposta pelos governantes da época, afetou direta e negativamente os povos indígenas até 1988, quando ocorre a promulgação do artigo 231 na Constituição Federal. A partir daí, os povos indígenas despertaram para a necessidade de uma reformulação no modelo de organização social que vinha sendo praticado.

A exemplo disso, os Terena do Estado de Mato Grosso do Sul, que se organizaram para resistir ao modelo vigente, criaram “A Grande Assembleia Terena” (*Hanaiti Ho'únevo Têrenoe*), por meio da qual são discutidos todos e quaisquer direitos relacionados a eles, em todos os seguimentos (educação, saúde, seus representantes políticos, e questões de terra e territoriais, etc.). Esse posicionamento demarca um comportamento resistente por parte do Terena.

1.2 Os Terena de MS e da Terra Indígena Buriti

No Censo de 2010, (IBGE) identificou 896.917 indígenas no Brasil (572.083 em zona rural e 324.834 em zona urbana), correspondendo a 0,4% da população. Censo 2022 indicaram um aumento de 0,83% na população indígena no Brasil, alcançando a marca de 1.693.534 indígenas no Brasil. Os povos indígenas no Brasil, continua com a sua particularidade e sua grande diversidade, abrangendo 305 grupos étnicos e 274 idiomas, e o crescimento da população indígena vem crescendo a todo momento como podemos observar no mapa abaixo, superando inclusive o Estatuto do Índio nº 6.001/73, que expressava o propósito que o indígena assimilasse os valores da “comunhão nacional” e, progressivamente, perdesse suas culturas, língua, crença, costumes.



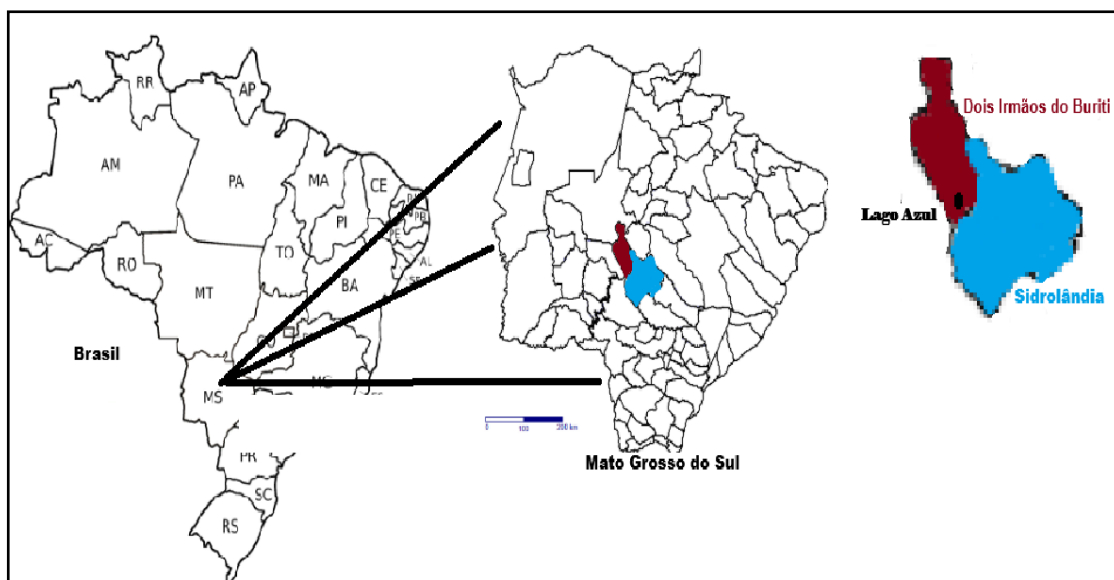
Fonte: Censo Demográfico 2022: Indígenas - Primeiros Resultados do Universo



Segundo o a Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a população indígena de Mato Grosso do Sul, a população era de 77 mil e passou

para 116 mil em 2022. Com uma representação indígena proporcional de 4,22% do total de habitantes de Mato Grosso do Sul, ficando na terceira maior taxa do país:

A população Terena do território Buriti e Sidrolândia, está localizada na Região Centro – Oeste do Brasil, 150 KM de Campo Grande capital do estado, como podemos observar no mapa:



Fonte: Organizado pelo autor

A ocupação do território da atual TI Buriti, remonta ao século XVIII, em que vários grupos indígenas entre eles o povo Terena entraram no território sul-mato-grossense, e se estabeleceram-se na bacia do rio Miranda afluente do Paraguai ao longo dos anos. Com o fim da Guerra do Paraguai vários grupos indígenas que ali estavam tiveram que sair para outros lugares da região. Em meados da década de 1920, várias famílias chegaram na Invernada Buriti, como era chamado à época, compondo as famílias Terena que já habitava a região hoje é denominada Terra Indígena Buriti. Conforme escrito no Relatório antropológico da perícia fundiária em busca do aumento do território Buriti:

Segundo foi possível apurar em documentos da época, a Guerra do Chaco (1923 – 1935), conflito bélico entre a Bolívia e o Paraguai, não motivou quaisquer “migrações” de indígenas daqueles dois países para a área objeto desta perícia, a região do Buriti. Nessa época, os Terena já estavam na região do Buriti e em outras áreas do atual Estado de Mato Grosso do Sul (OLIVEIRA, 2012 p. 302),

Baseado no estudo antropológico fica a certeza que sempre os Terena estiveram presente no território nesse período, o então Joaquim Teófilo (Terena) foi

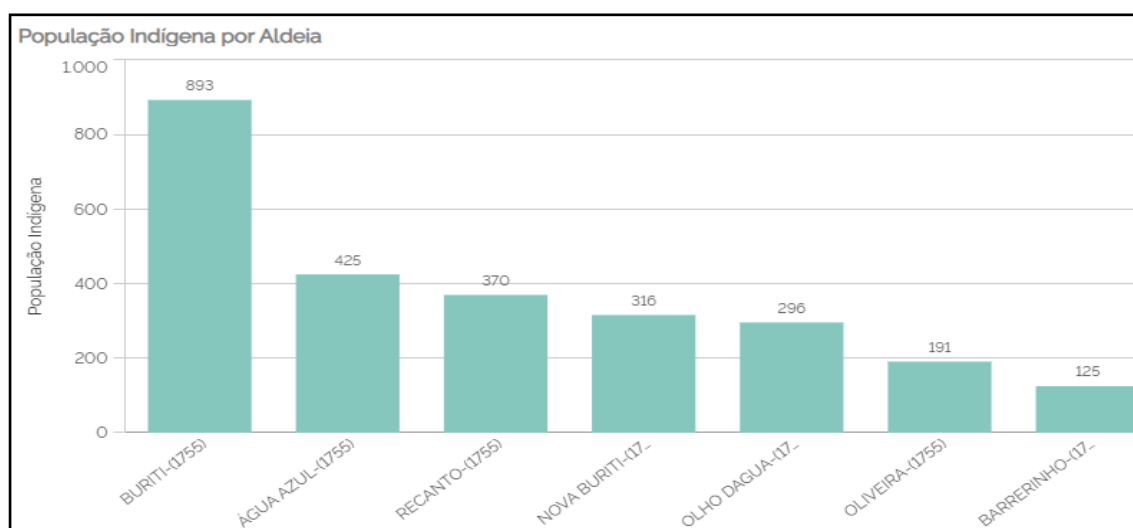
o primeiro Cacique, antes mesmo do Estado brasileiro ter reservado 2.090 hectares aos Terena de Buriti.

E nos anos seguinte, a TI Buriti, sofre com a epidemia de febre amarela ocorrida nos anos de 1923-24, conforme consta do relatório da Inspetoria do SPI no Mato Grosso para o Diretor Geral:

Este aldeamento (do Buriti) foi o que mais sofreu com as epidemias de gripe e impaludismo durante o corrente ano (1923), pois nele foram tratados por mim em março 225 doentes, em junho pelo auxiliar José Severino Chagas 61 doentes e em novembro pelo auxiliar Orlando Barboza, 57 doentes. Faleceram 29 durante o ano de 1924. Foram, portanto, tratados durante o corrente ano 363 doentes, achavam-se muitos destes índios em grande estado de fraqueza devido as moléstias que sofreram.

Com o passar dos anos, a administração da aldeia Buriti foi ficando mais difícil devido ao crescimento da população, então foi sugerido pelo chefe do Posto do SPI, a criação de mais duas aldeias denominadas, Córrego do Meio, Cacique (Armando Gabriel) e Água Azul, Cacique (Leonardo Reginaldo).

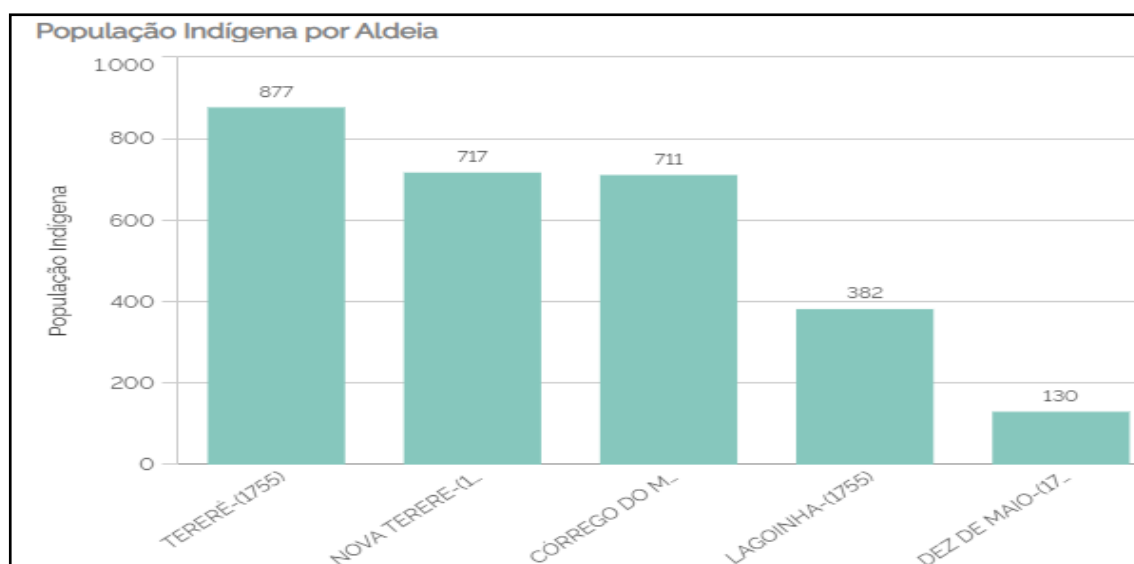
Esses troncos (*ancião*) tinham a perspectiva de retomar as alianças e os arranjos políticos anteriores à dispersão do tronco (*Cacique*) central. Alguns anos depois foram surgindo novas aldeia como: Aldeias, Tereré (urbana), Recanto, Lagoinha, Olho D'Água, Oliveira, Barreirinho e as mais recentes, Aldeia 10 de Maio, Nova Tereré (urbana) e Nova Buriti, Nova Corguinho, Novo Horizonte, Aldeia André, Nova Nascente, Nova Olho D'Água e Lago Azul, totalizando 18 Caciques/18 aldeias. nesse mapa estão ausentes três novas aldeias recentemente criadas: Lago Azul, André e Nova Olho D'Água.



Fonte: SIASI/SESAI/MS

Conforme o aumento da população, também nasce nova aldeia como podemos observar o mapa das aldeias de Dois Irmãos do Buriti abaixo:

Enquanto no município de Sidrolândia, que faz parte da terra indígena Buriti existem oito (8) aldeias com ausência de três aldeias (Nova Corguinho, Nova Nascente e Novo Horizonte), recentes criada.



Fonte: SIASI/SESAI/MS

1.2.1 Organização Social Familiar dos Terena da aldeia Lago Azul

Há significativas lacunas apresentadas pelo grupo Terena no que diz respeito à sua organização social, sejam relacionadas ao passado histórico mais distante, seja em relação aos dias atuais. Os Terena preferem morar todos juntos, dos avós aos netos e bisnetos, sendo o casal mais velho o líder. Diante da morte do velho (homem), a idosa (esposa) passa a ocupar essa figura de líder, quando não é substituída por um irmão ou filho mais velho.

O ancião Janis Reginaldo define a noção de *tronco* da seguinte forma: “O Terena é igual uma árvore, vai sementando em volta”. Usando essa metáfora de uma árvore frutífera que espalha sementes ao seu redor, ilustra como vão nascendo novas árvores. Desse modo, a família Terena é bem assim: vão se constituindo novas famílias e construindo suas casas próximas ao seu *tronco* familiar, atualmente esses grupos totaliza 425 pessoas.

Para fim de conhecimento, podemos ter essa visão na imagem do Google Maps abaixo:



Fonte: Organizado pelo autor. Grupo de família da aldeia Lago Azul - Google Maps

1.2.2 Organização Social da Aldeia Lago Azul

A aldeia Lago Azul é uma das mais nova da região, é reconhecida como a aldeia caçulinha com 3 anos de fundação. Possuindo a sua organização social com autonomia própria, no momento está em processo de construção, possuindo um Centro Cultural, Posto de Saúde, Enfermeiro Padrão, professores, e vários jovens estudando e outros trabalhando nas empresas nos municípios em torno da aldeia.

Nos dias atuais, o Cacique tem que ter uma visão política, comunicativo, articulador, e sempre manter a sua humildade dentro e fora da comunidade, o Cacique possuem uma equipe de pessoas escolhidos em uma assembleia, para auxiliar nas decisões da comunidade, que é o seu Vice cacique e seus líderes.

As atribuições dos líderes; é auxiliar o Cacique nos projetos da comunidade, propor novas ideias e plano, em algum momento ajudar o cacique em decisões que não precisa convocar uma assembleia. Qualquer desavença que venha acontecer dentro da aldeia, é discutida e tomada uma decisão final para ser tomada as providências, em sua maioria é resolvida entre um acordo.

O Vice cacique substitui a ausência do Cacique, com a mesma autonomia de decisão.



Fonte: Criada pelo autor

No decorrer dos anos, os professores passaram a integrar a equipe de lideranças do Cacique, esses personagens tem uma importante frente nos debates dos direitos dos povos originários, contribuindo nas produções de projetos, elaborar documentos solicitado pelo Cacique etc. E quando a comunidade é convocada pelo Cacique, automaticamente os professores da comunidade passa integrar a equipe da organização social, como podemos observar na ilustração acima. Onde pautas de interesse da comunidade é discutida, analisada e decidida em assembleia que é a decisão soberana conforme a democracia brasileira.

2. A família linguística Aruak



A localização exata das línguas Aruák ou Arawak formando uma grande

família de línguas ameríndias da América do Sul e do Mar do Caribe, observa-se que vem descendo da montanha centrais da Cordilheira dos Andes no Peru e Bolívia, atravessando toda Planície amazônica ao sul em direção ao Brasil Central, Paraguai e ao norte e Suriname, Guiana Francesa e Venezuela países da costa norte da América do Sul. Segundo Rodrigues (1986 p.65) essa língua também conhecida como Lokono, foi falada em algumas ilhas antilhanas, como Trindad. Quando os europeus iniciaram sua colonização na região do Caribe, os Aruák dividiam e disputavam o mesmo espaço com os Karib. Assim como o Karib nome Aruák veio a ser usado para designar o conjunto de línguas encontradas no interior do continente e aparentadas à língua Aruák. Ainda segundo esse autor, esse conjunto de línguas foi também chamado de Maipure ou Nu-Aruák e corresponde ao que Martius (1794 — 1868) há mais de um século chamou de Guck ou Coco. Aikhenvald (1999), podemos afirmar que a família Aruák possui aproximadamente 40 línguas vivas. Dentre estas, 168 são faladas no território brasileiro, conforme a relação abaixo: APURINÃ, BANÍWA DO IÇANA, BARÉ, KÁMPA, KURIPÁKO, MAXINÉRI, MEHINÁKU, PALIKÚR, PARESÍ, SALUMÃ, TARIÁNA, TERENA, WAPIXANA, WAREKÉNA, WAURÁ, YAWALAPITI.

Listagem completa das línguas que constituem a família linguística Aruák, tal como proposto por Aikhenvald (1999).

ARUÁK DO SUL E SUDOESTE:

(1) Aruák do Sul

Terena; Kinikinau†; Guane/Layana †; Chane/Izoceno †; Baure; Moxo, ou Ignaciano; Moxo: Trinitario; Paiconeca †; Pauna †; Apolista †; Saluma

(2) Pareci-Xingu

Xingu Waura; Mehinaku; Yawalapiti!; Kustenau † Pareci-Saraveca Pareci!; Saraveca †

(3) Aruák do Sudoeste

Piro-Apuriná Piro; Chontaquiro; Apurina/Ipurina, Cangiti; Inapari †; Mashko-Piro

(4) Campa

Ashaninca; Asheninca; Caquinte!; Machiguenga; Nomatsiguenga; Pajonal Campa

(5) Amuesha

Amuesha

(6) Chamicuro

Chamicuro †

ARUÁK DO NORTE:**(7) Rio Branco**

Wapishana; Mawayana/Mapidian/Mawakwa!

(8) Palikur

Palikur; Marawan †; Aruan/Aroa †

(9) Caribenho, ou Extremo Norte

Island Carib (Ineri) †; Garifuna (Black Carib, Cariff) Subgrupo do Caribenho
Lokono/Aruák; Guajiro/Wayyu; Anun/Parauhano; Taino †; Caquetio†; Shebayo †

(10) Norte-Amazônico

Colombiano

Resigaro †; Yucuna! (Guaru†); Achagua!; Piapoco; Cabiari!; Maipure †

Alto Rio Negro

Baniwa do Içana/Kurripaco; Tariana!; Guarequena!

Orinoco

Bare!; Baniwa de Guainia!; Yavitero † (Baniwa do Yavita); Mandawak †; Yabaana †

Médio Rio Negro

Kaixana! Manao †; Bahwana/Chiriana! Bare!; Baniwa de Guainia!; Yavitero †

Segundo Aikhenvald (1999), a família Aruak é, tradicionalmente, conhecida por ser a maior família linguística das Américas – tanto pela sua distribuição geográfica como pelo número de línguas que a ela pertencem. Mais especificamente, esta família se expande por 4 países da América Central: Belize, Honduras, Guatemala, Nicarágua e 8 países da América do Sul: Bolívia, Guiana, Guiana Francesa, Suriname, Venezuela, Colômbia, Peru e Brasil (Paraguai e

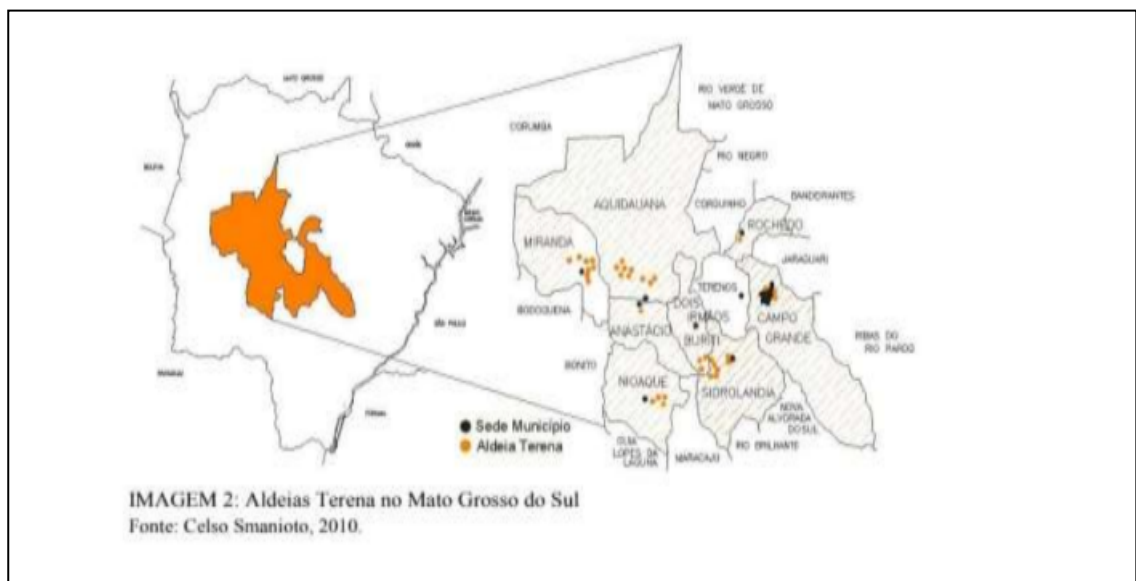
Argentina¹⁾



Fonte, Bittencourt, Circe Maria.

2.1. A língua Terena do Mato Grosso do Sul

Podemos observar no mapa, os municípios por onde a língua Terena circulam e as aldeias Terena existente: Miranda, Aquidauana, Anastácio, Terenos, Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque, Rochedo e Campo Grande.



¹ Línguas Aruak que eram faladas no Paraguai e na Argentina estão extintas ou, possivelmente se fusionaram com falantes de outras línguas. Considera-se que atualmente ainda são faladas mais de 47 línguas dessa família, de um total que, inicialmente, teriam sido 89 (Noble 1965) ou 154, segundo o registro de Loukotka (1968). CORBERA MORI (2018, manuscrito).

A língua Terena (Aruak) é uma dentre várias línguas dos povos originários que desde do período da colonização no século XV, sofre com políticas que ao impunham a cultura, a língua e a religião do colonizador. A sociedade Terena assim, sofreu com políticas linguísticas de silenciamento de sua língua e de sua cultura. De acordo com Oliveira (1976):

Nos diversos acampamentos da serra (do Maracaju) construíram-se ranchos vastos e cômodos, e, pouco a pouco, regularizou-se o modo de viver daquelas colônias híbridas de brasileiros civilizados e índios, sobre tudo kinikináus, a que se haviam agregado guanás, terênas e laianos. (OLIVEIRA, 1976, p.66).

Em decorrência da aproximação forçada dos indígenas com os não indígenas, observou-se o crescimento das grandes cidades e municípios que foram engolindo algumas aldeias e uma das consequências foi a ascensão do português como língua majoritária nestas aldeias: a língua Terena passa a se constituir como segunda língua ao invés de primeira língua. Assim, a necessária luta para a revitalização das línguas indígenas no Brasil, começa a se constituir com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

2.2. Pesquisas anteriores sobre a língua Terena

Vários estudos sobre a língua da família Aruak foram feitas, em relação a língua Terena as pesquisas em sua maioria sempre foram voltadas as questões culturais, e educação escolar indígena. Conforme Silva:

Em nosso levantamento bibliográfico sobre os Terena, encontramos 153 trabalhos. Destes 112 discutem questões históricas, antropológicas e culturais; 6 discutem questões educacionais e 38 discutem questões linguísticas, dos quais apenas um discute o Terena dentro da família aruak, 5 trazem algum estudo sobre léxico, 13 descrevem algum aspecto da língua, 8 abordam aspectos sociolinguísticos. (SILVA, 2013, p. 28).

As primeiras transcrições da língua Terena, foram feitas pelos missionários da *Sammer Institute of Linguistics (SIL)*, na década de 1960. Os primeiros estudos relacionados à língua Terena estão em inglês² e se iniciaram com Bendor-Samuel

² Bendor-Samuel (1960), "Alguns problemas de segmentação no Análise Fonológica do Terena"; Bendor-Samuel (1961), "Um resumo da estrutura gramatical e fonológica do Terena"; Bendor-Samuel (1963a), "Uma descrição da função de estrutura das frases de Terena"; Bendor-Samuel (1963b),

(1960), “*Some Problems of Segmentation in the Phonological Analysis of Tereno*” ; Bendor-Samuel (1961), “ *An outline of the gramatical and fonological structure of Tereno*” ; Bendor-Samuel (1963a), “*A struture-function description of Tereno phrases*”; Bendor-Samuel (1963b), “Stress in Tereno”; Ekdahl e Grimes (1964), “*Terena verb inflection*”; Bendor-Samuel (1966), “Some prosodic features in Tereno”; Eastlack (1968), “Terena (Arawakan) pronouns”; Ekdah (1969), “Terena dictionary”; Ekdah (1969), “Terena dictionary; Butler (1978), “Modo, extensão temporal, tempo verbal e relevância construtiva na língua Terena”. Ferreira e Oliveira (2020), um estudo sobre criação de palavras na língua terena (Arawak). Reginaldo (2018), “Estrutura argumental e marcadores de pessoa verbal em Terena (Aruák)”; Cardoso (2017), “Sistema de Marcação de Caso em Terena (Aruák), LIAMES (UNICAMP)”; Silva (2009), “Descrição Fonológica da Língua Terena (Aruák)”; Martins (2009), “Fonologia da Língua Terena”; Rosa (2010), “Aspectos Morfológicos do Terena (Aruak)”; Nascimento (2012), “Aspectos Gramaticais da Língua Terena”; Garcia (2007), “Uma análise tipológica sociolinguística na comunidade indígena Terena de Ipegue: extinção e Resistencia”; Ladeira (2001), “Língua e História: Análise sociolinguística em um grupo Terena”; Reis (1990), “O conflito diatlóssico português – Terena em Limão Verde: um estudo de Sociolinguística indígena”; Barbosa (2018), “Questões de Ensino da Língua Terena no sexto ano da aldeia Água Azul”; Júlio (2018), “ Língua Terena: prosódia, semântica e aspectos da prática escolar”; Amaral (2022).” Discursos sobre a educação escolar indígena na Aldeia Água Azul”.

Observa-se que os estudos relacionados a linguística/Terena, ainda são pouco estudadas pelos pesquisadores indígenas Terena, sendo que é uma linha de pesquisa de grande importância, para os estudos e o ensino da língua materna.

2.3 A língua Terena na aldeia Lago Azul

A circulação da língua Terena na aldeia Lago Azul, não é diferente das outras comunidades Terena. Nos dias atuais, fica mais difícil a manutenção da língua materna entre os familiares. Os jovens indígenas de hoje não têm interesse em aprender a própria língua mesmo sabendo da sua importância para o fortalecimento

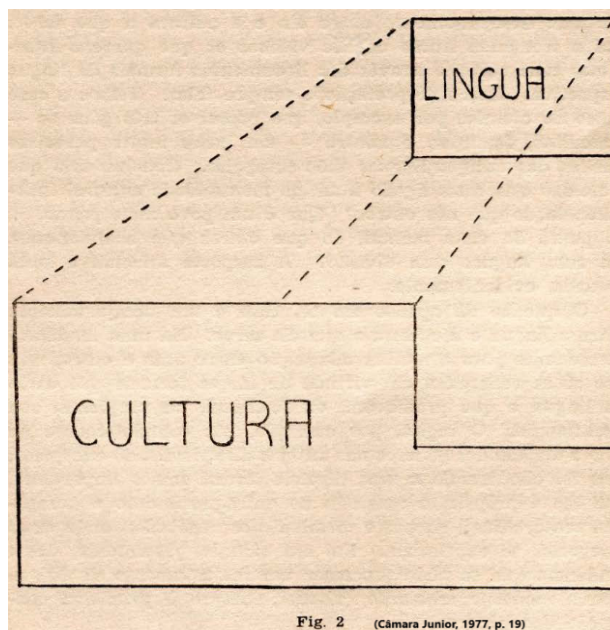
“Estresse em Terena”; Ekdahl e Grimes (1964), “Inflexão do verbo Terena”; Bendor-Samuel (1966), “Algumas características prosódicas em Terena”; Eastlack (1968), “Pronomes Terena (Arawakan)”; Ferreira e Oliveira (2020), “Um estudo sobre criação de palavra Terena”.

da sua identidade. Conforme o site <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Terena>>, em Buriti e Nioaque, são pouquíssimas pessoas que utilizam a língua materna. Já em Cachoeirinha, segundo a Funasa (2001), há casos de jovens que dominam mal o português, porque dominariam a língua terena, a afirmação esta que precisa ser problematizada visto que o bilinguismo não gera necessariamente baixa produtividade linguística. Porém, com a chegada das tecnologias, principalmente os jogos virtuais, o uso da língua materna foi ficando cada vez mais distante dos jovens. Entretanto, a realidade vivenciada na aldeia e que tem preocupado os professores é a diminuição progressiva do uso da Língua Terena.

O Cacique e sua liderança, com apoio dos professores, têm trabalhado de forma incansável para o despertar dos jovens Terena no aprendizado da língua terena, onde são realizados vários eventos sobre a língua, principalmente na semana dos povos indígenas, quando a aldeia tem uma semana de eventos culturais. De fato, a relação entre a língua e a cultura (sociedade) se estabelece como uma espécie de via de mão dupla: enquanto a língua reflete e é um meio de transmissão da cultura de um povo, a cultura influencia a língua que se transforma determinada pelas necessidades sociais/comunicacionais.

Em sua obra “Introdução às línguas indígenas brasileiras”, Câmara Júnior (1977, p. 11) já discutia as relações entre a língua e a cultura. A partir de como Saussure sistematiza os estudos linguísticos, o autor estabelece reflexões sobre língua e extralinguístico (cultura/sociedade), citando outros teóricos que se posicionaram ante essa discussão. Não é objeto deste trabalho trazer minúcias sobre tais teorias, contudo, o que nos interessa aqui é demonstrar as preocupações de Câmara Júnior (1977, p. 19), precursor nos estudos linguísticos e dos estudos de línguas indígenas no Brasil, com a relação entre cultura e língua:

A língua se apresenta, pois, como um microcosmos da cultura. Tudo que esta última possui, se expressa através da língua; mas também a língua em si mesma é um dado cultural. Quando um etnólogo vai estudar uma cultura, vê com razão na língua um aspecto dessa cultura. Neste sentido, é o fragmento da cultura de um grupo humano a sua língua. **Mas, como ao mesmo tempo a língua integra em si toda a cultura, ela deixa de ser esse fragmento para ascender à representação em miniatura de toda a cultura. E mais ainda como elemento da cultura, a língua apresenta o aspecto muito curioso de não ser em si mesma uma coisa cultural de per si, à maneira da religião, da organização da família, da arte da pesca etc.; ela apenas serve dentro da cultura como seu meio de representação e comunicação.** É o que podemos indicar esquematicamente, imaginando um retângulo que simbolize a cultura e onde uma secção simbolize, por sua vez, a língua. (Esta, na realidade, vai se apresentar separada da cultura, que toda se projeta nela (veja-se fig. 2): (



Câmara Junior, (1977, p. 18), explicitando o ilustrado pela Figura 2, afirma que a língua é representação em miniatura de toda a cultura de um povo. “Essa sua qualidade de representar a cultura e de todo um mundo cultural ser visto e expresso através dela cria na língua um elo com a cultura, muito amplo e muito profundo”. (CÂMARA JUNIOR, 1977, p. 18).

Nessa relação entre língua cultura, assim, trazemos as falas de nossos anciãos que, em sua respeitável sabedoria, costumam explicar que “é no “idioma” (língua terena) que se expressam melhor”. Eles afirmam: “em língua portuguesa parece que não diz bem o que a gente quer dizer”. É nesse lugar que nós, professore(a)s indígenas preocupado(a)s com esta relação entendemos haver a necessidade de que a língua Terena passe a ter um papel mais ativo na teoria e na prática do ensino escolar, por ser ela a “representação em miniatura de toda a cultura de um povo” (CÂMARA JUNIOR, 1977, p. 18). Isso nada mais é de que pôr em prática o ensino intercultural, bilíngue e comunitário assegurado pela legislação, já mencionada anteriormente.

Nesse sentido, ao pensar um método capaz de “terenizar” a educação escolar indígena, nossa equipe da uma ação voluntária, composta por professore (a)s/formadore(a)s voluntários procurou buscar na realização de recursos e elementos linguísticos o apoio necessário. Foi a partir desse posicionamento, que introduzimos no formulário um espaço para sempre se incluir um “elemento Terena”

ou seja, um elemento da cultura. Mais à frente, apresentaremos o modelo de plano de aula e algumas outras colocações que amparam este pensar metodológico.

Iniciando esta reflexão a partir da alfabetização e considerando que esta funciona como a porta de entrada para todo saber institucionalizado e/ou científico na atualidade, fundamentemos:

A alfabetização não possui um fim imanente; sua meta é transcendente. A habilidade de ler e escrever, atualmente, é colocada na base de todo o sistema de ensino, do qual é um pressuposto operacional. Tanto no ensino de disciplinas culturais, quanto o treinamento de disciplinas técnicas e artísticas, têm no material escrito sua fonte de informação e de formação. (POERSCH. 1990, p.10)

Entretanto, no modelo educacional do Brasil, já é um pouco avançado, a partir dos cursos interdisciplinares que algumas universidades brasileiras passaram a ofertar aos povos tradicionais, o sistema da educação escolar indígena passou a ter mais autonomia, e aperfeiçoamento da metodologia aplicado pelos professores indígenas aos seus alunos passou a melhorar. Mas se na formação continuada os professores da língua materna recebessem um pouco do conhecimento sociolinguístico, seriam mais um avanço na qualidade do ensino. Assim, no meu ponto de vista, o professor de língua Terena, teria muito mais êxito se tiver uma base linguística, ou seja, um conhecimento formal da gramática da língua Terena.

De fato, se formação de professores Terena vai enfatizar a cultura do povo, é preciso dar atenção especial às questões envolvendo a língua Terena, o que aponta para o fato de ser o seu funcionamento gramatical, conhecimento necessário para um trabalho de qualidade no ensino e aprendizagem da língua Terena. Por isso, acrescentamos mais uma sugestão do referido autor: “o agente da alfabetização seja um conhecedor profundo da estrutura e do funcionamento da língua utilizada no processo.” (POERSCH, 1990, p. 19). Isso justifica e fundamenta a reflexão que vem sendo desenvolvida nesse texto: a alfabetização e todo o processo de ensino de língua(s) devem ser realizados por um professor que domine minimamente aspectos do funcionamento da gramática Terena.

Nesse sentido, uma formação continuada pensada a partir das necessidades dos professores, no mínimo, deveria atender a essas lacunas referentes ao conhecimento da gramática Terena pelo(a)s professor(a)s. Não obstante, esta não é a realidade vivenciada pelo corpo docente. Muito embrionariamente, estamos tentando introduzir essa visão – de promover educação continuada e de buscar nas

teorias e metodologias da área da Linguística respostas para questões problemáticas na educação escolar indígena – por meio, por exemplo, do planejamento de planos de aula diferenciados que serão apresentados em seção apropriada.

Por outro lado, para Poersch (1990, p.10), a “alfabetização possui um propósito altamente social: veicular informação por meio de um canal temporal que a registra em determinada época, conserva-a por determinado tempo e emite-a em momentos diversos, segundo o surgimento de leitores”, logo, para nós povos originários, tanto pode ser um instrumento de práticas integracionistas, quanto de resistência. É preciso que o professor indígena conheça essa realidade e escolha a segunda opção. Desse lugar de reflexão, é possível perceber que:

Essas colocações levam à certeza de que, embora a linguística não dê resposta a todos os problemas da alfabetização e suas respostas não sejam definitivos, o professor alfabetizador que tiver formação linguística poderá dela fazer um uso inteligente para aperfeiçoar seu trabalho. Muitas dificuldades de leitura e de escrita que atrapalham o aluno ao longo de todo o ensino fundamental e, às vezes, mais adiante, podem ser dirimidas por um professor linguisticamente preparado. (POERSCH, 1990, p.11),

Outro obstáculo imposto ao professor indígena e ao bom resultado da educação escolar indígena, mencionado neste trabalho está relacionado à carência de material didático. De modo semelhante, o referido autor vem colocar a linguística como aliada nesse quesito, citando um texto da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul:

Na medida que o professor alfabetizador conhece os elementos essenciais da linguística e sabe aplicá-los à alfabetização tem melhores condições de graduar as dificuldades a serem trabalhadas e definir os procedimentos a serem adotados para vencê-las, quando o aluno é iniciado, de modo sistemático, na aprendizagem da língua materna. Métodos e técnicas, por mais diversos que sejam, se o material linguístico a ser utilizado estiver de acordo com a real possibilidade do aluno. (Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação I, 1981, p. 10. *Apud* POERSCH, 1990, p.11).

3. Histórico da legislação brasileira sobre a Educação Escolar Indígena

As lutas travadas por indígenas ao longo da história do território denominado Brasil, concomitante e paulatinamente vão ganhando adeptos de diversas áreas. A força, determinação e resistência daqueles que lutaram, empenhando a própria vida resultaram em registro de diversos documentos em instâncias diversas. O maior

deles, também é o ponto de partida: a Carta Magna, conforme retomado na Resolução 05:

A Constituição de 1988, superando a perspectiva assimilacionista que marcara toda a legislação indigenista precedente, e que entendia os índios como uma categoria étnica e social provisória e transitória, apostando na sua incorporação à comunhão nacional, reconhece a pluralidade cultural e o Estado brasileiro como pluriétnico. Delineia-se, assim, um novo quadro jurídico a regulamentar as relações entre o Estado e a sociedade nacional e os grupos indígenas. A estes se reconhece o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios, reconhecendo-lhes “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”. (BRASIL, 2012, p. 4).³

Considero de suma importância, entretanto reforçar que, em face de uma expressão comumente usada, “a lei garante”, parece que as coisas evoluíram e os povos originários foram presenteados por meio de transformações do Estado brasileiro e com isso a lei veio ampará-los. Não. O que a legislação garante hoje, é resultado de inúmeras lutas travadas, é importante demais lembrar de guerreiros que tiveram as vidas sacrificadas em nome de transformar este país em um espaço menos hostil aos povos indígenas. Diante disso vale registrar, conforme documentado, que:

A luta do movimento indígena e de seus aliados repercutiu na redefinição conceitual e pragmática das relações entre o Estado e os povos indígenas, concretizada na Constituição Federal do Brasil de 1988, que estabeleceu o paradigma do reconhecimento, manutenção e proteção da sociodiversidade indígena nas políticas públicas. No campo da educação, novas diretrizes passaram a orientar as práticas pedagógicas e curriculares nas escolas indígenas, no rumo de uma educação escolar própria ou, como passou a ser concebida, uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue e multilíngue. (BRASIL, 2012, p. 4).

Nesse sentido, a partir da Constituição Federal de 1988, fica legitimado aos povos indígenas o direito a uma educação escolar condizente com sua cultura e modo de vida. Especificamente no seu artigo 210, no qual se lê: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1988), fica registrado um direito importante, conquistado pela luta de lideranças e demais membros de comunidades tradicionais, apoiados por adeptos à causa indígena.

Por sua vez, pelo artigo 215, a Constituição Federal garante que o Estado

³ PARECER HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 15/6/2012, Seção 1, Pág. 18.

protegerá a todos em pleno exercício dos direitos culturais: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório-nacional”. (BRASIL, 1988).

Partindo desses princípios constitucionais, os movimentos indígenas se fortaleceram com mais propriedade em busca de seus direitos relacionados à educação escolar indígena, o que também é contemplado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN no artigo 78, inciso I que diz:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; (BRASIL, 1996).

Com os direitos assegurados pela constituição de 1988, os movimentos da educação escolar indígena avançaram com mais força. Entretanto, o que a lei garantia ainda precisava adquirir concretude. Em vários Estados e municípios, por exemplo, quando as escolas iniciaram o processo de inclusão das disciplinas específicas, tais como língua e cultura tradicionais, as instituições escolares não estavam preparadas para as transformações condizentes com a mudança necessária. O que, de certo modo, na verdade perdura até hoje.

Outra observação importante sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no que tange à educação escolar indígena, diz respeito à formação de profissionais da educação e à produção dos materiais específicos e diferenciados. O artigo 79, inciso II aborda essa responsabilidade: “manter programas de formação de pessoal especializados, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas”. Inciso IV “elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado” (BRASIL, 1996).

Já a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, em seu artigo 5º inciso IV, postula “o uso de materiais didático pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena”. Por sua vez, a Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Destaca-se ainda o “reconhecimento do valor e da

efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas”. E acrescenta sobre a necessidade de:

(...) promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena, requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena. (BRASIL, 1996, p. 2).

De maneira muito lenta, as escolas indígenas vêm produzindo os materiais didáticos de acordo com a sua realidade. Mais à frente, em 1998, surge o Referencial Curricular Nacional (RCNEI) para as Escolas Indígenas, sob o propósito de atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que preconiza a obrigatoriedade de se diferenciar a escola indígena das demais escolas do sistema educacional brasileiro, em cumprimento à Constituição, colocando em exercício o respeito à diversidade cultural, à língua materna e à interculturalidade. Além disso, o documento salienta a importância da formação específica para professores indígenas, em várias regiões do país.

O RCNEI, foi uma das maiores conquistas da educação escolar indígena no Brasil. A primeira parte do documento, seus fundamentos são históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta de educação escolar indígena. Já a segunda parte fornece referências para a prática curricular dos professores índios e não índio. (RCNEI, 1988, p.14).

A Constituição Federal de 1988, passou a ser um marco para a desconstrução e reconstrução da educação escolar para indígenas. Era preciso desconstruir a proposta de “escola para os índios” pensada pelo Estado brasileiro na década de 70, de cunho integracionista, ou seja, levar os povos indígenas a negarem suas identidades e culturas, passando a viver conforme os moldes da sociedade nacional. Isso ficou para trás; entretanto esse método foi tão avassalador, que até nos dias atuais encontramos barreiras para a construção de uma escola indígena, ou seja, voltada para a educação escolar indígena que atenda aos propósitos indígenas e sob a gestão de indígenas.

Nesse sentido, sobre o histórico de leis, diretrizes e normas que tratam da educação escolar indígena, a parte inicial da Resolução Nº 05 de 22 de junho de 2012⁴, sintetiza:

⁴ Resolução CNE/CEB 5/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

CONSIDERANDO

O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos

indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social;

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), além de outras que tratam das modalidades que compõem a Educação Básica;

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012;

As recomendações do Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que trata da oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio;

As orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011 e do Parecer CNE/CEB nº 9/2011, que tratam, respectivamente, de questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação do colegiado em órgão normativo, e da proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação;

As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009, considerada espaço democrático privilegiado de debates e de decisões, com o intuito de celebrar, promover e fortalecer a Educação Escolar Indígena;

As determinações do Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais.⁵ (BRASIL, 2012)

Entretanto, postos os direitos no papel, na prática o que se observa é que ainda há um longo caminho para a efetivação de cada um deles, ainda que minimamente. As escolas nas aldeias já são um grande avanço, aulas ministradas por profissionais indígenas também. Por outro lado, uma grade escolar na qual a língua indígena ocupa 1 ou duas aulas, professores com falta de formação específica para docentes indígenas – seja na graduação, seja em nível de formação

⁵ Parágrafo 2º, a portaria (Portaria 1062, 2013) anuncia que “os territórios etnoeducacionais serão espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos povos e comunidades indígenas.”

continuada; tendo como resultado a falta de metodologia e de produção de material didático apropriados são exemplos do quão rudimentar ainda é a educação escolar indígena. O que compromete em grande medida a qualidade da educação ofertada.

Importante refletir sobre o papel da escola na vida dos povos originários. Para Althusser (2012, p. 79) a escola representa um dos aparelhos ideológicos do Estado: “[...] um aparelho ideológico do Estado desempenha o papel dominante [...]”. Cabe destacar aqui, que desde o período colonial até o início da década de 80 de século XX, a escolarização fazia parte da política de “assimilação” e “integração” dos povos indígenas, e como tal vai funcionar como uma instituição (aparelho ideológico) para esse fim. Nesse sentido, pensar a escola indígena, ou pelo menos a escola que está “dentro da aldeia” aponta na direção de que é preciso desconstruir o que o Estado colonial construiu para a educação dos povos indígenas. Assim, a partir dos direitos assegurados pela constituição de 1988, que teve sua promulgação garantida pelo Estado brasileiro, é preciso buscar a escola indígena aí constituída, buscando tudo aquilo que ela poderia proporcionar de positivo aos povos indígenas, mas que ainda não está acontecendo. Esta incompletude da escola indígena suscita questionamentos: por que a escola dentro da aldeia não está funcionando plenamente a favor dos povos originários? Qual é o papel do Estado, notadamente, das Secretarias de Educação Estadual e Municipal neste contexto? Qual o papel dos gestores, do corpo docente da escola indígena? E a comunidade onde se encontra a escola indígena, de que modo se posiciona?

O que se diz aqui é que é preciso deixar claro o que se pretende alcançar ou atingir por meio da escola indígena. É preciso que os agentes envolvidos na educação escolar indígena – dentro e fora das aldeias - se posicionem explicitando se estão à serviço dos povos indígenas – respeitando sua organização, protagonismo e anseios, oferecendo qualidade – ou se estão a favor de políticas daqueles que ainda insistem em controlar e/ou ditar o modo de vida dos indígenas, ou até mesmo de usar a escola para atender a interesses próprios, politiqueros. Nesse sentido, por seu modo de funcionamento, a escola pode acrescentar benefícios para o povo indígena ou também pode tirar deles.

3.1. Implantação de uma escola indígena: um caso exemplar

Enquanto professor indígena, minhas experiências profissionais se dão na

TIB: Terra Indígena de Buriti, Município de Dois Irmãos do Buriti, MS. Entretanto, mesmo antes da graduação em Letras, já fazia parte da luta também pela educação. Acompanhei os processos de implantação das escolas na aldeia Água Azul, da qual fazia parte à época.

Para o município de Dois Irmãos, foi uma novidade dentro do sistema educacional. Ao mesmo tempo, houve resistência por parte da gestão da época, quando as lideranças indígenas foram solicitar a criação da escola indígena dentro do território. Imediatamente, o prefeito que estava na gestão afirmou “Não vai ser possível!”, impondo vários empecilhos, principalmente sobre a questões financeira. Irredutível, o prefeito disse: “Se vocês estão insistindo em abrir uma escola indígena, que façam por conta própria. Quem vai manter a escola? Vocês têm recurso? O caminho está aberto pra vocês procurarem onde quiserem...”. Diante desse impasse, o Cacique, a liderança, bem como membros da comunidade envolvida, anunciou que procurariam o Estado e também procuram o Ministério Público (MP). Acompanhando de fora a movimentação, o então prefeito resolveu reconsiderar a própria posição e apoiar os indígenas – já que estavam em vias de configurar a escola sem o apoio do município sede – o que me lembra a máxima: “Se não pode vencê-los, junte-se a eles.”. Destas ações, após vários meses de impasse e de alguns acordos que foram aos poucos sendo estabelecidos, foi possível a criação da 1º escola indígena dentro do território indígena: “Escola Polo Indígena Cacique Ndeti Reginaldo”.

A partir de então, os obstáculos foram surgindo com outras intensidades. Primeiro, não havia profissionais com formação suficiente para a demanda – nem relacionada à docência, nem às questões de secretaria. Assim, toda documentação que ia para a secretaria da escola que ficava na cidade de Dois Irmãos e sempre voltava sob a alegação de inadequação. Nesse sentido, alguns indígenas, já com mais estudo, foram “convocados” pelo grupo a complementarem a formação, ou mesmo iniciarem a formação para o exercício da docência.

Outro aspecto deficitário se relaciona à Semana Pedagógica, que acontece no início do ano. Um espaço de discussão no qual não eram - e comumente não são – incluídas pelas Secretarias as questões voltadas às necessidades da educação escolar indígena. Nesse sentido, professores indígenas passaram a se mobilizar em torno de mudarem a programação da Semana Pedagógica, mediante os direitos assegurados. Isso culmina em um novo acordo entre professores indígenas e a

Secretaria de Educação, ficando decidido que os três últimos dias da formação pedagógica aconteçam nos respectivos territórios (aldeias indígenas) com a formação continuada específica e diferenciada de acordo com a realidade do povo Terena.

3.1.2. Desafios, Superação, Produção dos Materiais Didático e a Prática docente

Reiterando que, nesta pesquisa, toda prática docente e estruturação de material didático estão sendo fundamentados pelas cinco características da Resolução 05 de 22 de junho de 2012, a saber: específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural.

Diante desse parâmetro, no processo, surge uma interrogação: “Como construir uma aula diferente e específica para o(a)s aluno(a)s indígenas?” – acrescentaria agora, de posse de mais informação: sem ter uma formação que nos habilite a isso; ‘sem ter fonte de pesquisa que trabalhe tal temática indígena’ e, muitas vezes, até mesmo sem compreender o que significam tais conceitos’. Uma pesquisa de doutorado intitulada “Discursos Sobre a Educação Escolar Indígena na Aldeia Água Azul”, realizada na nossa região, na segunda década do século XXI, aponta que o professor Terena ainda está confuso em relação ao que a legislação já garantida, descreve como características da educação escolar indígena, na referida Resolução 5 de 12 de junho de 2012: “uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue”. (Brasil, 2012 – *grifo nosso*). Conforme os relatos de alguns professores indígenas, possivelmente, a falta de formação específica, aliada a outros fatores histórico-sociais, tem comprometido o entendimento necessário.

Nesse contexto, nós, professores indígenas, temos discutido a criação do próprio material didático de acordo com a realidade em questão. Entretanto, apesar de a referida Resolução 05, no “Título V - Da ação colaborativa para a garantia da educação escolar indígena” – sob o que postula o Artigo 24, tratando do que “Constituem atribuições da União”, em seu inciso VII registrar o dever de: “VII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas;” (Brasil, 2012), na prática, isso não acontece. Os raros materiais didáticos produzidos por professores indígenas,

quando publicados, são com recursos próprios, entregue aos alunos como folhas xerocopiadas ou passados em quadros de giz, no máximo, no máximo encontram raros apoios nos projetos desenvolvidos por universidades. O material destinado às escolas de cada território etnoeducacional quando entregue, continua sendo o mesmo oferecido pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), ou seja, o mesmo material da escola não indígena.

Diante dessa realidade, a comunidade percebeu a necessidade de buscar parcerias entre professores e alunos; pesquisadores – professores universitários e acadêmicos indígenas. Dessas parcerias, alguns projetos passaram a registrar as narrativas dos Anciãos, Caciques e as histórias de sobrevivências e da cultura do povo terena. Esse material passa a ser um certo suporte pedagógico aos professores. Nesse sentido a comunidade passa a ter uma participação direta dentro do âmbito escolar, nas práticas pedagógicas, por meio do compartilhamento de suas histórias e saberes tradicionais. Isso começa a efetivar um dos pilares da Resolução 05 de 22 de junho/12: “educação escolar comunitária”. Com isso, de maneira muito lenta e em escala insuficiente, a escola vem produzindo materiais didáticos de acordo com a sua realidade.

Experiências como essas não são, porém, restritas à região supracitada. Essa é uma problemática vivenciada, guardadas as proporções, em diversas regiões do Brasil, por exemplo:

Segundo os professores indígenas da Terra Indígena de Cachoeirinha, faltam conhecimentos teóricos que possibilitem uma reflexão sobre questões pertinentes à língua e à cultura; reflexões sobre metodologias que possam facilitar o trabalho com a língua e cultura em sala de aula; estabelecer um currículo específico; e material didático de apoio que oriente o trabalho do professor indígena em sala de aula. (ROSA & SILVA, 2016)

3.1.3. Alguns déficits pela falta de formação específica

Apesar do que está assegurado na legislação sobre o direito a uma formação específica: “§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal” (Resolução CNE/CEB 5/2012, artigo. 20), É preciso que se abra um parêntese neste

ponto, para falar dos Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) que existe, desde o ano de 2008, conforme a Portaria nº 52 de 29 de outubro de 2004 e o Edital nº 3, de 24 de junho de 2008. Em 2024, são 26 instituições de ensino superior envolvidas nas formações, sendo 15 federais e 11 estaduais. (www.gov.br).

Já Ação Saberes Indígenas na Escola do MS, especificamente, (SIE)⁶ é realizada por meio de uma parceria já existente entre os governos Federal e Estadual, os municípios de Mato Grosso do Sul e as universidades: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A Ação é regulamentada e tem a definição de suas diretrizes complementares fundamentada pela portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013 do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão⁷.

Na Região Centro-Oeste, por exemplo, o PROLIND e Ação Saberes Indígenas nas Escolas, são os tipos de formação específica ofertado ao professor indígena. Entretanto, é possível observar pelos resultados que estas não têm sido modalidades suficientes. Podemos observar essa laguna nos relatos de professores indígenas por onde passei quando dizem: “O que falta para nós é uma formação específica e um material diferenciado”.

De minha parte, reflito sobre algumas questões: “Seria o tempo de curso suficiente para abordagem de áreas tão diversificadas? Haveria necessidade de dividir o curso em grades mais específicas e assim ter mais aprofundamento em uma dada área? O formato das aulas tem estado de acordo com as necessidades da realidade do professor no contexto da educação escolar indígena? (...)”.

Outro questionamento relevante: se o PNE tinha por objetivo que todos os professores que atuam na educação fossem formados em nível superior até 2024,

⁶ “Criada em 2013 e coordenada no âmbito da CGPEI, a Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE integra o Eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, instituído pela Portaria MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, e fomenta a formação continuada de professores indígenas que atuam na Educação Escolar Indígena. É desenvolvida em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal, os municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES), de cada Território Etnoeducacional, e baseada nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade.” (Ministério da Educação. Site visitado em 02/05/2025 <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/acao-saberes-indigenas-na-escola>)

⁷ Informações disponíveis em <<https://saberesindigenas.ufms.br>>.

por que o Estado investiu na oferta do curso Normal Médio nas escolas de aldeias, em vez de investir na graduação específica? Que objetivos estariam por trás disso? São perguntas que têm que ser feitas e o Estado precisa responder a elas, pois há três décadas, com a entrada em vigor da Lei 9.394 de 1996 (LDB), a formação de nível superior passou a ter prioridade, conforme disposto no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017. - Redação atualizada pela lei nº 13.415, de 2017).

Logo, é possível compreender a necessidade de respeitar essa formação mínima no caso de profissionais em exercício, cujas carreiras foram iniciadas pela referida formação em período anterior à mudança das condições de formação. Entretanto, oferecer uma formação específica em nível condizente com a atualidade me parece mais coerente. É preciso que a educação escolar indígena, desde a formação de seus profissionais tenha como base o avanço e não o retrocesso.

Some-se a isso a questão da linguagem: é muito complexo para os indígenas – assim como para muitos não indígenas – compreender a linguagem jurídica. Isso também resulta em má interpretação e/ou desconhecimento de direitos já assegurados na legislação e em documentos normativos ou diretrizes para o funcionamento da educação escolar. Um exemplo disso está relacionado ao conceito, construção e prática do **currículo escolar**.

A LDB, em seu Artigo 26, em edição atualizada até março de 2017, registra que:

26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2017).

Acrescentando no parágrafo segundo:

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Idem. *Grifo nosso*)

Ou seja, se o professor não souber interpretar os documentos normativos das legislações específicas para o melhor entendimento dos conceitos e objetivos da

educação escolar indígenas, de nada vai adiantar, ou seja, é ter uma ferramenta de trabalho e não saber usar. Isso para mencionar apenas alguns tópicos legais interessantes à reflexão que se pretende nesta seção.

Por sua vez, a BNCC, em vigor a partir de 22 de dezembro de 2017, por meio da publicação da Resolução CNE/CP nº 2, que instituía e orientava sobre este documento, além de tratar do que se refere à sua obrigatoriedade ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, na seção “Os marcos legais que embasam a BNCC⁸”, logo na introdução do documento, trata do currículo escolar sob a seguinte perspectiva:

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC.

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. (BRASIL, 2018. – *Grifo nosso*).

Ou seja, a BNCC não oferece impedimento para que a educação escolar

⁸ Documento disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a_base/#introducao>

indígena seja específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue/multilíngue; a má interpretação e/ou o desconhecimento sim. Por isso, é fundamental que os interessados, neste caso professores e professoras Terena deem atenção ao documento BNCC buscando estratégias tanto para compreendê-lo quanto para utilizá-lo como subsídio para estabelecer uma educação escolar Terena que seja específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue/multilíngue.

Nessa direção, em 1998, foi também instituído o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)⁹. Também uma forma de atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no sentido do estabelecimento da diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas. Tal diferenciação é marcada pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade. O documento também enfatiza a importância da formação para professores indígenas, nas diversas regiões do país, resultou nesse documento transformando em um material normativo:

Que as funções da língua indígena contribuir com a vitalidade cultural da língua, vitalizar os espaços culturais, documentar saberes, fortalecer a memória cultural, relembrar conhecimentos ancestrais, guardar conhecimentos, atualizar os saberes ancestrais, retomar saberes, fortalecer a educação intercultural, e prestigiar as epistemologias indígenas. (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 184).

Com um trabalho coletivo, inicia-se um material próprio carregado de valores e baseado na interculturalidade, bilíngue com o principal objetivo: a reconstrução de uma educação que valoriza a sua identidade promovendo os saberes indígenas.

4. Em busca de uma metodologia para a melhoria da EEI

A aprendizagem é um processo que não se realiza aleatoriamente. Ao contrário se entrelaça com uma série de elementos constitutivos de sua realização. Sendo ela a finalização de um dado ciclo, o resultado de, além de uma “condição para” tudo aquilo que um indivíduo precisa alcançar e realizar na sua vida particular, relacional e profissional, torna-se um fator de extrema relevância para o

⁹ Documento que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, para Educação Escolar Indígena.

desenvolvimento da vida humana. Viver depende de aprender: a se alimentar, a dar os primeiros passos, a falar, a interagir, a se socializar, a ler, entre diversas outras ações.

Conduzindo essa reflexão para o aprendizado escolar, no qual o aprendizado se constrói também por meio de ações de profissionais, o referido processo conta com mecanismos organizados e desenvolvidos com objetivo de aprimorar as condições de aprendizagem. Isso é o que ficou denominado de Metodologia Educacional.

Para Manfredi (1993, p. 1), a palavra *metodologia*, de origem grega, é proveniente de *methodos*, que significa meta (objetivo, finalidade) e *hodos* (caminho, intermediação), ou seja, caminho para atingir um objetivo. A outra parte da palavra, *logia* significa conhecimento, estudo de diferentes caminhos percorridos pelos educadores para atingir seus objetivos. Sendo assim, a palavra metodologia significa o estudo do método, da trajetória a percorrer para produzir algo, alcançar uma meta, um objetivo ou uma finalidade. Entretanto um bom método precisa levar em conta o público-alvo e o contexto ao qual este público está inserido respeitando as suas especificidades históricas, culturais, linguísticas, socioeconômicas, etc.

Ao se tratar de metodologia da educação é imprescindível que a escolha seja feita e esteja alinhada com os propósitos pedagógicos da instituição escolar, inserida num contexto sócio-histórico-econômico-cultural. Seja da linha metodológica tradicional à mais moderna, nenhuma delas funcionará dissociada da realidade que envolve o aluno e de seu protagonismo. Para Titone (1966):

O formalismo metodológico prestou notáveis serviços à metodologia na organização lógica do processo de instrução, mas conserva os defeitos essenciais, tais como o seu intelectualismo unilateral e abstrato, pois, nesta visão, ao educador não interessam nem os conteúdos, nem os sujeitos, nem os contextos, em que uma determinada prática educativa acontece. Nenhum desses três elementos são considerados estruturantes do método didático. (TITONE, 1966 *apud* MANFREDI, 2021)

Reflexões como essa, que consideram a abrangência dos elementos envolvidos no processo ensino/aprendizagem deslocaram pensamentos e práticas da metodologia tradicional para outros formatos metodológicos. Se na concepção tradicional de educação, a metodologia de ensino pode se resumir a um conjunto sistemático de procedimentos realizados para transmitir todo e qualquer conhecimento, surge a concepção escola novista de educação abrindo

considerações à individualidade e suas respectivas diferenças, respeitando os ritmos diferentes de aprendizado, valorizando as potencialidades individuais. Segundo Manfredini:

Esta é entendida como um conjunto de procedimentos e técnicas (neutras) que visam desenvolver as potencialidades dos educandos, baseando-se nos princípios: da atividade (no sentido de aprender fazendo, experimentando, observando), da individualidade (considerando os ritmos diferenciais de um educando para outro), da liberdade e responsabilidade; da integração dos conteúdos. (MANFREDINI, 2021, p. 02)

Nessa nova abordagem educacional, o aluno é colocado no centro do processo educativo, que agora visa à formação do indivíduo livre e pensante, não mais apenas um “receptor de conhecimento”. Nesse sentido o professor também passa a ter um novo posicionamento, visto que as relações entre docente e discente assumem um caráter subjetivo, abrindo espaço para a visualização do aluno como pessoa plena em suas potencialidades, necessidades, afetividade e individualidade. Além da aquisição ou ampliação de conhecimentos, essa nova abordagem valoriza também a aquisição de práticas para a vida, de atitudes, tais como afetividades necessárias a qualquer campo que envolve as relações humanas, sejam relações familiares, escolares ou de ambiente profissional. Para a autora,

A concepção escolanovista de educação, ao deslocar o foco para o aluno (suas necessidades, estágio de desenvolvimento, interesses e motivações), no processo de ensino-aprendizagem, vai provocar uma verdadeira revolução na metodologia do ensino, que será tomada como um campo de experimentação, um laboratório que servirá para testar os mais variados métodos de ensino, também chamados de métodos ativos. Tais métodos são assim classificados: métodos de trabalho individual (Método Montessori; Método Mackinder; Plano Dalton); métodos de trabalho individual/coletivo, que procuram harmonizar os dois tipos de atividades (Sistema Winteka; Plano Howard)); métodos de trabalho coletivo, que, sem renunciar ao trabalho individual, acentuam os aspectos da colaboração (Método de Projetos; Método de Ensino Analítico ou Global); métodos de caráter social, que são aqueles que priorizam os aspectos ético-sociais (Cooperativas; Sistemas de Auto-gestão; Comunidade Escolar). (MANFREDINI, 2021, p. 02)

Entretanto toda essa transformação não pode ficar apenas nos registros das teorias sobre a história da educação e seus métodos. Mudança envolve mudança e isso envolve problemas. Entretanto, quando se sabe onde se quer chegar, tudo fica mais claro e metas podem ser traçadas.

4.1. Observando as principais abordagens metodológicas educacionais e sua

relevância

Se a metodologia de ensino funciona como um conjunto de práticas em função de apontar um direcionamento do processo de aprendizagem a fim de alcançar os objetivos propostos na área educacional, é preciso que envolva as ferramentas e ações adequadas. Além disso, envolva ainda o posicionamento com entendimento sobre os respectivos papéis dos professores e dos alunos, bem como dos demais agentes envolvidos no processo educacional dentro e fora da escola, no âmbito da comunidade na qual a escola está inserida e das secretarias educacionais.

Desse modo, a metodologia empregada pela escola deve estar aliada ao planejamento pedagógico, ou seja, a escolha da metodologia adequada também interferirá na escolha de gestores e da equipe docente para o ano letivo. Esse processo delimita a realização das aulas, a infraestrutura física utilizada e/ou suas adaptações, os recursos demandados em cada etapa até a decisão dos tipos de avaliação necessários.

A escolha da metodologia também precisa estar alinhada ao tipo de formação continuada oferecido aos professores. É imprescindível que para colocar determinada metodologia em prática o corpo docente esteja formado por um grupo de profissionais alinhados às bases teóricas e princípios que fazem parte dessa metodologia adotada. Logo, a escolha da metodologia não pode ser algo aleatório à participação da escola como um todo coeso, essa é uma escolha que, para funcionar, depende do trabalho de toda a instituição de ensino.

No caso da escola pública, devido à abrangência geográfica e socioeconômica, além da cultural, entra como solução a elaboração do currículo escolar, uma vez que as necessidades das escolas localizadas em regiões mais centrais, são diferentes das mais periféricas e muito mais diferentes ainda das escolas situadas em áreas indígenas ou comunidades ribeirinhas, por exemplo. Nesse sentido, faz-se necessário um processo anterior à escolha da metodologia: a compreensão da identidade da respectiva escola, levando-se em consideração a identidade do público alvo e os objetivos pretendidos pela comunidade escolar. Afinal “A escola é uma instituição prestadora de serviço e como tal precisa estar atenta à demanda social que a cerca. (AMARAL, 2014. p. 28)

Para isso, é preciso que se defina qual é o papel de uma dada escola em

uma dada localização, sua individualidade enquanto instituição X, quais suas pretensões para o presente e o futuro do corpo discente. Nesse sentido, o primeiro item da lista não se discute, uma escola é uma instituição de ensino, logo é preciso que se tenha unanimemente esse ponto como responsabilidade ética: os resultados esperados precisam ser atingidos a cada ano escolar.

Não entraremos nesta questão aqui, por não ser o objeto desta pesquisa, mas nesse contexto, a forma de avaliação precisa funcionar como um instrumento balizador para adequações necessárias durante todo o percurso. Diante dessa necessidade é indispensável o papel do professor pesquisador, ciente do maior número possível de recursos disponíveis para as intervenções que se fizerem necessárias. Por sua vez, o coordenador precisa estar muito à frente dos conhecimentos de cada área que coordena, ou sua figura será desnecessária e até mesmo um obstáculo ao bom desempenho, uma rá estar à frente, em conhecimento e condições condizentes com as necessidades de mandadas o cumprimento das metas traçadas em conjuntos, diante de identidade da escola, escolha da metodologia e dos objetivos institucionais proposto.

Nessa busca por solução de problemas da educação escolar indígena, iniciamos reflexões sobre algumas abordagens metodológicas utilizadas nas escolas não indígenas. O objetivo aqui é mostrar que, diante do modo como a EEI tem se realizado, no nosso contexto, entendemos que precisamos adotar, ou adaptar, ou construir uma abordagem que nos auxilie a melhorar a qualidade do nosso ensino. Nesse sentido, no nosso trabalho voluntário, passamos a examinar algumas abordagens para selecionar, dentre elas, práticas que pudessem ser adotadas por nós. Isso não significa que estamos adotando uma ou outra, mas que estamos buscando construir uma prática que atenda aos nossos anseios. O primeiro passo foi analisar quais são as principais metodologias educacionais. Pelo mundo afora, há muitos modelos pedagógicos desenvolvidos como modelos pedagógicos praticados. São considerados bons exemplos disponibilizados para a adoção, guardadas as devidas proporções e necessidades de análise sobre o que se tem lá e o que se tem aqui em termos de agentes envolvidos. Obviamente, embora nem tão óbvio assim para alguns, nem tudo que dá certo em uma região funcionará em outra, dada as diferenças individuais, socioeconômicas, culturais e geográficas, dentre outras.

No Brasil, dentre as linhas que se destacam pode-se citar a *tradicional*, a *freiriana* e. Observemos as principais características que definem cada uma delas,

apenas para o conhecimento, pois não serão estabelecidos aqui juízos de valor, não sendo o objeto desse trabalho apresentar dados sobre os méritos ou deméritos de cada uma delas:

4.1.1 Abordagem Tradicional

Mais conhecida pela prática da “transmissão de conhecimento”, posiciona os professores como detentores do conhecimento, que devem ser transmitidos, em geral, por meio da exposição oral, além da prática de leitura e de exercícios. Tem como objetivo a fixação dos conteúdos por repetição ou memorização de conceitos e fórmulas. Afinal, naquele contexto, o professor, em relação ao novo público a ser escolarizado, ainda era um grupo específico quanto ao acesso ao conhecimento.

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 1991. p.18).

Na contemporaneidade, ainda é uma metodologia fortemente adotada no Brasil, talvez até mesmo por ter sido a forma utilizada no aprendizado dos professores mais antigos, que acabam por repetir o que vivenciaram. Entretanto, é preciso se considerar o contexto sócio-histórico em que se origina e a que se propõe essa abordagem:

É necessário situar no tempo a escola tradicional que interessa a esta discussão. Ela surgiu a partir do advento dos *sistemas nacionais de ensino*, que datam do século passado, mas que só atingiram maior força e abrangência nas últimas décadas do século XX. Com o início de uma política estritamente educacional foi possível a implantação de redes públicas de ensino na Europa e América do Norte (Patto, 1990). A organização desses sistemas de ensino inspirou-se na emergente sociedade burguesa, a qual apregoava a educação como um direito de todos e dever do Estado. Assim, a educação escolar teria a função de auxiliar a construção e consolidação de uma sociedade democrática (LEÃO, 1999, p.188)

Essa não é a opção mais indicada no chamado novo paradigma da Educação 5.0, que contempla os conhecimentos científicos e questões de desenvolvimento socioemocional e físico dos alunos, visando ainda ao bem comum. Diferentemente, na abordagem tradicional, o protagonismo do aluno fica em um

patamar considerado bastante reduzido, uma vez que seu papel é basicamente assimilar conteúdos de forma passiva.

Nesse método, as turmas para os respectivos anos escolares são organizadas por séries, de acordo com a idade ou com o nível de aprendizado dos alunos, medidos por meio de avaliações formativas, tendo por objetivo avaliar o nível de absorção do conteúdo previsto, finalizando com a aprovação ou a reprovação.

4.1.1. Abordagem Freiriana

A abordagem freiriana foi elaborada a partir dos conceitos desenvolvidos pelo educador Paulo Freire. Essa abordagem se originou da necessidade de alfabetizar jovens e adultos, em geral trabalhadores. Não é incomum, por exemplo, o relato de trabalhadores em carvoarias que tiveram suas primeiras palavras escritas com carvão em pedaços de pau. Considera como ponto de partida o levantamento do repertório sociocultural do aluno, uma vez ser esse o elemento fundamental para o planejamento e para a condução das aulas. Semelhante ao processo de ancoragem¹⁰, tendo-se por entendimento de que a melhor maneira de assimilar um conteúdo novo é por meio da aproximação com as experiências de vida do indivíduo.

Desse modo, o professor precisa ouvir e entender seus alunos, para conhecer melhor o indivíduo e suas práticas vivenciadas. E, paralelamente, poder desenvolver as práticas mais adequadas de ampliação do conhecimento, ajudando-os a adquirir confiança e buscar compreender melhor o mundo por meio do conhecimento adquirido, além de auxiliar no desenvolvimento de uma consciência crítica.

Nesse sentido, o objetivo dessa abordagem vai além da aquisição de conhecimento científico, seu propósito é, pois, desenvolver a emancipação do indivíduo nas áreas humana, social e cultural por meio da educação.

4.1.3. A escolha adequada da metodologia de ensino

¹⁰ O conceito de ancoragem mencionado aqui foi desenvolvido pelo psicólogo da educação David Paul Ausubel (1918–2008).

Importante compreender a importância de uma metodologia adequada para se obter os melhores resultados no processo ensino/aprendizagem. Tão importante quanto é que se tenha a consciência de que uma metodologia não é uma “varinha mágica” que simplesmente gera resultados positivos. As metodologias existentes podem servir como um norte para o trabalho docente. Entretanto cada situação é uma situação diferente.

Por exemplo: como aplicar o construtivismo em uma escola onde falta até mesmo o livro didático do projeto PNLD, cartolinas e lápis para colorir? Como aplicar metodologias ativas em escolas onde os professores mal sabem o conteúdo do jeito que está escrito no livro didático porque não se dispõem a pesquisar ou essa deficiência é porque os professores mais antigos não foram incentivados a pesquisar enquanto alunos. - Como avaliarão os trabalhos, por exemplo? Como aplicar metodologia que vise desenvolver a criticidade do aluno em escolas onde os professores só querem seguir o livro didático?

Ante a diversidade de necessidades, riquezas individuais e regionais, por exemplo, podem ser necessárias estudar diferentes linhas pedagógicas, e delas retirar aquilo que se encaixe com a realidade local, e assim organizar uma abordagem mais eficiente para atender aos objetivos do currículo escolar, ao perfil docente e discente, aos recursos disponíveis, etc. É interessante ainda, numa situação para efeito de exemplo, esboçar como a escola indígena pode trabalhar hoje, mas visando ao que quer atingir a curto, médio e longo prazo. Explicando: uma escola indígena que se identifique com práticas construtivistas, mas não tenha o poder aquisitivo necessário, pode adotar o que for possível com materiais adaptados, brinquedos pedagógicos construídos por meio de projetos de reciclagem ou artesanato e assim ir construindo, paralelamente, recursos necessários. Um cronograma e o planejamento por projetos podem ser ferramentas de excelentes resultados.

Nessa busca por uma metodologia que se adeque às necessidades da EEI, não é necessário escolher e se engessar em apenas uma abordagem, mais importante é observar a coincidência do método com aquilo que a escola quer, pode e/ou tem condições de ir aprimorando para os dias atuais e para as próximas etapas. Por exemplo, os princípios da abordagem freiriana além de combinar bem com os métodos construtivistas, por serem duas abordagens que valorizam o protagonismo do aluno. Sendo a abordagem freiriana um exemplo também de criatividade na

utilização e aproveitamento de recursos materiais: já ouvi relatos de professores sobre como se utilizavam o próprio material do trabalho em dadas comunidades, como nas carvoarias, onde se escrevia e/ou desenhava com carvão. O mais apropriado seriam os recursos mais modernos, claro, entretanto isso mostra que a boa educação não deve parar diante de obstáculos. Ser criativo e autônomo são os requisitos para isso. Seria ultrajante dizer que a idade da pedra pode ser a gênese do que se tem hoje?

Seria proveitoso à escola que os gestores se envolvessem menos com burocracias e mais com questões reflexivas sobre a convergência da metodologia com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com a formação continuada para envolver os coordenadores e os docentes nesse processo construtivo de uma escola mais eficiente, que faça mais diferença e que não seja notícia apenas ante os péssimos resultados do IDEB.

No caso específico da educação escolar indígena, mais do que uma reflexão, essa é a alternativa. Diante de um quadro de escassez na formação docente específica, escassez na produção de material didático específico, inserção obrigatória em modelos prontos de funcionamentos da escola não indígena nas secretarias municipais e estaduais, dentre outros exemplos, criar é imprescindível. A autonomia e criatividade do professor indígena é imprescindível. Porém, muito mais eficiente será com o apoio de gestores e coordenadores. Entender a própria identidade, definir o que se quer como escola indígena, traçar metas com cronogramas, definir ações e colocar tudo isso em prática, pode trazer ao povo indígena as colocações de que necessita no cenário nacional. Isso pode significar a independência, a libertação do domínio que ainda impera, a valorização, o reconhecimento do valor indígena, o rompimento com os “favores”¹¹

Reflexões com essa, resultaram em 2022, num projeto ainda embrionário – idealizado por mim, juntamente com uma pequena equipe: Professor Especialista Terena Rafael Antônio Pinto e uma parceira não indígena, a Professora Mestre Elisângela Leal da S. Amaral (Prof.^a Elis). Nossas angústias se aproximaram, sobretudo, nas conversas durante os encontros para a Pós-graduação em Língua e Cultura Terena, ofertada pela UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

¹¹ Determinados políticos e pessoas influentes, que chegam na comunidade propondo compromissos como: construção de galpões, furação de poços construção de moradias etc., em troca de votos, ou seja, o indígena fica comprometido com essa troca de favores que quem é o maior beneficiado são os políticos.

Sentíamos confiança nessa referida Pós-graduação, por seu projeto diferenciado ter sido construído em parceria com professores, lideranças indígenas, caciques e outros membros de aldeias indígenas.

A referida professora Elis tornou-se uma aliada em nossas angústias e reflexões. As conversas da Pós-graduação Terena, estenderam-se para longas conversas debaixo das mangueiras de aldeias, resultando, dentre outras iniciativas, ou tentativas, no projeto de “Terenização do Planejamento Escolar”. Juntos, Professor Rafael e eu levantamos os principais problemas e dificuldades, a professora Elis, pela convivência com os aproximadamente 200 professores cursistas da Pós-graduação, e vivências nas aldeias, ajudou-nos na elaboração de um formulário, apresentado na seção apropriada dessa dissertação, para a construção do planejamento de aulas em escolas Terena.

O próximo passo foi pensar na introdução da aplicação desse planejamento, de modo que saísse da idealização e atingisse mesmo a sala de aula, por meio da adesão do(a)s professor(a)s Terena. Como o professor Rafael era o criador e Coordenador da Escola Indígena Inámati Poké'e (Em busca de um uma nova terra), na Aldeia Nova Buriti, mesma escola onde eu lecionava, pareceu-nos um bom lugar para implantar um plano-piloto. Além disso, ambos estávamos envolvidos com uma iniciativa da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS – o Projeto Saberes, que culminaria com a produção de um livro. Era a oportunidade perfeita. Convidamos a Prof.^a Elis e agendamos oficinas com o(a)s professor(a)s Terena a serem realizadas com carga horária de 40 horas, em uma semana pedagógica, de segunda a sexta-feira, das 7h:00 às 11h e das 13h:00 às 17h:00. Este fora o formulário apresentado:

As oficinas foram iniciadas pela explanação do projeto, apresentação do formulário, explicações das etapas e funcionamento das oficinas. Em seguida foi aberto um espaço para sugestões e possíveis adaptações. Os professores optaram por usar aquele apresentado. Foi solicitado que cada professor(a) utilizasse a lista de conteúdo a serem ministrados no próximo bimestre para desenvolvimento do formulário inicial. Pode-se dizer que nos dois primeiros dias não houve avanço. As práticas anteriores, que ele(a)s não queriam mais, era o que imperava. Porém com a construção coletiva, com o passo a passo ali lado a lado com cada professor(a), os primeiros esboços foram ganhando forma. Com isso, a animação do grupo se tornava contagiante. Alguns desses trabalhos, fruto ainda desse tatear da primeira

semana, a semana das oficinas, estarão dispostos nesta pesquisa.



Fonte: Arquivo pessoal. Equipe de professores voluntários na oficina

Para nosso contentamento, na segunda escola onde as oficinas se realizaram, Escola Izabel Maria Rosa, da Aldeia Recanto, quatro professoras que haviam participado da primeira oficina na então Escola Inámati Poké'e, já foram monitoras desse segundo grupo. Infelizmente, por questões de funcionamento político interno às aldeias, o professor Rafael foi afastado do cargo e deixou suas atividades docentes naquela escola. Estamos aguardando o momento de dar prosseguimento ao projeto.

5. Da teoria à prática: preenchendo lacunas na formação ou no exercício pedagógico do professor(a) Terena:

Por mais que a Educação Escolar Indígena esteja assegurada em legislações específicas com os direitos constitucionais garantidos, em pleno século XXI os desafios ainda pairam sobre a escola indígena, com obstáculos a serem superados neste sistema educacional que se propõe ser específico, diferenciado e de qualidade. Com a participação coletiva definido como tripé: gestão escolar, comunidade e os movimentos indígenas, é possível transformar em uma educação

autônoma como diz Baniwa:

da capacidade de gestão das comunidades e do movimento indígena organizado, como o de transformar ou mesmo criar novas experiências pedagógicas de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas, na perspectiva de uma escola e uma educação intercultural, bilingue, específica, diferenciada e própria (autônoma) com tempo, espaço, conteúdo curricular, metodologias, pedagogias, didáticas e epistemologias próprias (BANIWA, 2013, p. 13).

Com a participação ativa do coletivo desses elementos, é possível criar um espaço(escola) que atenda às necessidades em conteúdo específico com métodos pedagógicos diferenciados no processo de desenvolvimento do aprendizado do aluno.

Diante do anseio de fazer acontecer o que a comunidade sonha para suas crianças, vão surgindo novos desafios, destaco aqui as dificuldades encontradas pelo corpo docente em aplicar a língua e cultura terena de modo transversal, ou seja, usar a língua terena na ministração de aulas de outras disciplinas.

De acordo com as pesquisas, certifica-se que não é um caso isolado encontrado por um grupo específico de professores indígenas. As dificuldades vão da criação à aplicação das atividades, passando pelos obstáculos que impedem a produção do material didático e, sobretudo envolvem a criação de um método específico e diferenciado que atenda conjuntamente às necessidades. Como já mencionado, uma das dificuldades envolve o uso da língua e a cultura Terena no modelo transversal. A lacuna produzida pela falta de formação continuada específica dos sujeitos envolvidos no processo pode explicar as dificuldades enfrentadas, especificamente, para tornar o Terena a língua de conhecimento nas escolas, assim como para consolidar uma disciplina de Língua Terena nestas mesmas escolas.

Partindo do conhecimento teórico juntamente com a prática do professor indígena, o próximo passo seria esboçar projetos, aplicá-los, diagnosticar periodicamente, reavaliar, reformular até que se tenha um bom método a ser aplicado. Junto a isso amadurecer a ideia de que o pronto não existe, a cada nova turma, é preciso rediagnosticar, fazer novas reformulações e/ou adaptações, novas buscas por meio de novas pesquisas e assim sucessivamente.

Os resultados do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) já funcionam como um eficiente diagnóstico, mas ao mesmo tempo triste, de que, como tem sido desenvolvida, a educação escolar indígena não está

funcionando. Segundo Possenti:

[...] o dado existe independente do pesquisador, por mais que seu *status* dependa da teoria. Afirmar que o dado existe independentemente do investigador não significa dizer que ele determine as opções e ações do investigador [...] é preciso admitir que o mundo existe independentemente da teoria. (POSSENTI, 2002, p. 33).

Logo, afirmar que a educação escolar indígena já evoluiu bastante, que já há órgãos competentes responsáveis por ela, não tem solucionado os problemas relacionados aos baixos rendimentos. Urgem ações práticas para mudar esse quadro. E acrescento, políticos (não indígena) não têm a solução, podem no máximo ajudar contribuindo com recursos. Assim como na medicina, cada doença é tratada pela área específica, já passou o tempo de enxergar que na educação o especialista é o professor. O que vem antes dele, assim como na medicina, a formação é essencial, logo, repito: urge a formação específica para professores indígenas, específica por áreas específicas; urge a tomada de posição por parte dos professores indígenas: a pesquisa é fundamental; urge a organização de formação continuada específica, por área, realizada por profissionais indígenas capacitados para tanto, nem só indígenas, nem só capacitados, não havendo demanda suficiente, a honestidade em se buscar profissionais capacitados e em contato com a realidade dos indígenas, que circulem nas aldeias, que conviva com os modos de vida, que entenda o processo.

E isso, acredito, que precise ser solicitado pelos professores indígenas, dentro das escolas, com listas pré-elaboradas das necessidades existentes, nunca aleatoriamente. Repito: realizar o diagnóstico; admitir as “doenças” da educação escolar dentro daquela escola, buscar profissionais capacitados tanto em teoria, como nas questões do modo de vida e funcionamento daquela específica etnia.

Para fortalecer esse posicionamento, volto a citar outra afirmação de Possenti (2004, p. 16): “Frequentemente pesquisadores são chamados para falar a professores na esperança de que aqueles apresentem a estes um programa de ensino que funcione.” De outro lugar de fala, mas sobre o mesmo assunto, Amaral se posiciona:

sobre a necessidade de mudanças por parte da escola e dos professores. A questão da ponte, ou de um elo entre a teoria e a prática é imprescindível. Diversos livros circulam hoje no mercado criticando os métodos de ensino. Em menor número estão os que apresentam propostas claras de

metodologias aprovadas a fim de suavizar o problema do ensino (...) (AMARAL, 2014, p. 27).

Apesar do enfoque da pesquisadora numa área específica do ensino àquela época, antes de se voltar para a pesquisa sobre a educação escolar indígena, o texto se aplica ao contexto discutido nesta pesquisa. Nesse sentido, o que se diz é que o professor indígena é o agente - e reforço: precisa ser o agente e não o elemento passivo – das questões da educação escolar indígena e precisa de dois quesitos nessa situação: se posicionar como agente desse processo e ser reconhecido/valorizado como tal.

Em continuidade à reflexão trazida por Possenti (2004, p. 16) acrescenta-se: “Espera-se que os especialistas tragam propostas “práticas”. Em geral, um pesquisador não fornece tais programas.” Essa declaração do autor vem confirmar que o papel de um pesquisador de academia não se restringe a trazer as respostas para situações específicas. O professor precisa ter a academia como ponto de partida, os teóricos como apoio e fazer desse material fornecido aquele material específico para os problemas que são específicos. Ou seja, se apropriar de pesquisas que vão em direções semelhantes às suas necessidades, para então completar o que falta para atender à demanda de sua escola. Por isso, não pode haver professor de sucesso dissociado de pesquisador dedicado.

Trazendo isso para o que se propõe nesta pesquisa e por meio dela, arrisco dizer que a escola indígena Terena hoje necessita de professore(a)s capazes de se posicionar na construção de um material didático que vá na seguinte direção: uma produção que combine o entendimento do currículo diante da BNCC; desenvolva a autoria do professor(a) Terena; explore a autonomia como professor(a) indígena na aplicação da legislação (direitos) no exercício pedagógico; promova a “terenização” do material didático; exerça a formação autodidata.

Nesse sentido, em grupo, por meio de estudo, pesquisa e parceria, temos organizado um formato de produção de material didático que alia a Base Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito à grade comum, os direitos legais assegurados – tendo como fundamento principal a Resolução 05 de 22 de junho de 2012 – conhecimentos específicos; conhecimentos tradicionais; participação da comunidade; interculturalidade; e metodologia própria.

5.1 A Terenização da educação escolar indígena: Uma proposta em construção na Terra Indígena Buriti

De forma coletiva no grupo de formação de professores indígenas surgem a primeira tabela baseado no formulário apresentado na página 84, como podemos observar:

Eixo/estratégia	CONTEÚDO DA BNCC POR "SÉRIE"	MARCA DA E. E. IND. TERENA: UM ELEMENTO DA CULTURA	HABILIDADE DA BNCC POR "SÉRIE"	A DISCIPLINA
MINHA COMUNIDADE	O CONTEÚDO/PROCEDIMENTO DIDÁTICO (As atividades que serão realizadas para trabalhar esse conteúdo)	O ELEMENTO TERENA (Algo da cultura; da língua; do artesanato; alguém da comunidade que será convidado ou visitado, etc.)	A HABILIDADE BNCC	O COMPONENTE CURRICULAR (a disciplina que vai trabalhar esse conteúdo – LP; <u>Mat</u> ; LT; <u>etc</u>).
ORGANIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS				
INSTITUIÇÕES 1- Eu e minha escola	<u>Temé-temé</u> : a merenda de hoje e de ontem			
RELIGIOSIDADE				
FESTAS				

Conforme dito anteriormente, a angústia de alguns professores Terena, diante da falta de material didático, das lacunas ainda presentes na concretização da educação escolar indígena de qualidade, fez nascer um pequeno grupo voltado para a discussão desse problema no que foi considerado um ponto chave para direcionar a prática docente a uma educação escolar indígena específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e de qualidade: o plano de aula.

Para isso, o referido grupo, após de estudo, pesquisa e busca por parceria, elaborou um formulário como observamos na página 84, para desenvolvimento do plano de aula em um formato que também possibilitasse a produção de material didático para ser reutilizado em anos seguintes, passando por ajustes necessários, o que facilitaria a sequência do trabalho dos professores em futuro próximo.

O modelo do formulário apresentado alia as exigências da BNCC no que diz respeito à grade comum, ou seja, i) aos conteúdos considerados obrigatórios para a formação comum de todos os estudantes em território brasileiro; ii) aos direitos legais assegurados – tendo como fundamento principal a Resolução 05 de 22 de junho de 2012 – conhecimentos específicos; conhecimentos tradicionais; iii) à participação da comunidade; iv) à interculturalidade; e v) à metodologia própria – o

que complementa a educação escolar “específica”, da referida Resolução.

Desse modo, esse grupo de professores anseia por instituir um plano-piloto, que vá ao encontro das necessidades básicas da educação escolar indígena Terena: efetivação desta; produção de material didático adequado e realização de metodologia condizente com a proposta legislada, sobretudo, na Resolução 05.

De fato, a escola indígena Terena hoje necessita de professore(a)s capazes de se posicionar de modo a protagonizar a construção de um material didático que vá na seguinte direção: uma produção que combine o entendimento do currículo diante da BNCC; desenvolva a autoria do professor(a) Terena; explore a autonomia como professor(a) indígena na aplicação da legislação (direitos) no exercício pedagógico; promova a “terenização” do material didático; exerça a formação autodidata.

A perspectiva para a implementação desse projeto em desenvolvimento se inicia com o entendimento sobre o que vem a ser o currículo. De acordo com a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9.394, de 20 de dez de 1996), em seu artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Na metodologia proposta e trabalhada nesta pesquisa, o formulário adotado, facilita ao professor, mesmo no ensino de conteúdo considerado de “base comum”, utilizar-se de elementos presentes no cotidiano Terena. Isso nos faz retomar aqui, a afirmação de Mattoso Câmara sobre a relação entre a cultura e a língua, ou seja, do quanto a(s) língua(s) com suas significações encontra(m)-se atrelada(s) ao funcionamento das sociedades. O que se propõe, então, é que partir de um elemento já conhecido, como a língua materna, facilite-se a trajetória até um conhecimento a ser adquirido.

Do âmbito do estudo da linguagem, Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]) defende a importância da interação para a efetivação da comunicação verbal, nesse sentido falar do que o aluno já conhece é uma forma de estreitar a interação. Do ponto de vista de Bakhtin/Volochínov:

(...) A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada

fora desse vínculo com a situação concreta. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, (2012 [1929], p. 128).

Se falar de algo totalmente desconhecido pode causar afastamento do interlocutor imaturo em fase de aprendizagem, falar de algo conhecido pode gerar aproximação, por tornar o ambiente familiar. O modo como se diz algo pode facilitar ou dificultar o entendimento, daí decorre a importância do método utilizado: uma metodologia adequada destina-se a propiciar o entendimento de algo, e isso se dá, sobretudo, pela linguagem utilizada.

Bakhtin/Volochinov (2012[1929]) defendem que a *palavra* está inserida em contextos de enunciação específicos, nesse sentido, o significado de uma palavra está diretamente relacionado a um dado contexto, uma vez que os sentidos atribuídos a uma palavra decorrem de sua prática de utilização, ou seja, como ela funciona em uma dada comunidade de fala. Assim que a palavra sempre estará “carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e vivencial”. Logo, em uma prática enunciativa – tomemos essa prática como uma interlocução entre sujeitos socialmente determinados, nesse caso, professor e aluno – a utilização de palavras relacionadas a elementos cotidianos define o resultado da interlocução: aprendizado ou não aprendizado. Afinal esses elementos são referenciados por meio da utilização de palavras em dada língua materna (Terena) e, segundo os autores supracitados, sobre estas: “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (idem, ibidem, p. 98). Daí a importância da utilização de palavras conhecidas (ou elementos referenciados conhecidos).

Nesse referencial teórico, são estabelecidas diretrizes metodológicas para o estudo de língua de uma perspectiva sociológica. Apesar de esta pesquisa não ser especificamente sobre a estrutura de língua, é por meio da realização da língua/linguagem que todas as interlocuções denominadas *aulas* vão ocorrer. Nesse sentido torna-se pertinente observar as referidas diretrizes:

(1) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.

(2) As formas das distintas enunciações [gêneros do discurso], dos atos de fala isolados, isto é, as categorias de ato de fala [gêneros do discurso] na vida [esferas primárias] e na criação ideológica [esferas secundárias] que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

(3) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 128-129).

Sem maiores aprofundamentos, tendo em vista os objetivos propostos nesta dissertação, o que nos interessa ressaltar da abordagem backtiniana refere-se à questão do processo da comunicação, para o autor indissociável dos “atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar”, o que nos reafirma a condição da realização da educação escolar indígena: o contexto sócio discursivo. Nesse sentido, trazer para a sala de aula elementos da sociedade Terena, é indispensável.

Outra questão mencionada neste texto, e que tem forte relação com a condição de aprendizagem está relacionada à Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por David Ausubel (1918-2008) em 1963, na obra *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Para alguns estudiosos, as abordagens de Ausubel “encontram-se entre as primeiras propostas psicoeducativas que tentam explicar o processo de aprendizagem e o ensino a partir de um marco distante dos princípios conteudistas” (PELIZZARI, et al., 2001/2002, p. 38). Já Moreira acrescenta que

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2010, p. 2)

Segundo essa abordagem, aprendizagem significativa se opõe ao ensino tradicional de transmissão de conhecimento e ocorre quando as ideias comunicadas simbolicamente interagem de maneira não literal e não arbitrária com conhecimentos já adquiridos pelos alunos, ou seja, já participantes da estrutura cognitiva do sujeito que aprende, o que Ausubel denominou de ideia-âncora. Daí advém a palavra *ancoragem*, que no contexto educacional faz menção ao processo por meio do qual um aluno amplia seus conhecimentos científicos adquirindo novas informações que passarão a ser acomodadas em sua estrutura cognitiva. Esse processo se repetirá cada vez que o estudante for submetido a uma nova escala de conhecimento, progressivamente, a partir do que já detém.

Para efeito ilustrativo, quando um professor de matemática se propõe a ensinar medidas de áreas de figuras geométricas a partir de um brinco do artesanato Terena, ele está partindo de conhecimentos ancorados na estrutura cognitiva do aluno Terena, para o qual as formas presentes no brinco já são conhecidas. Essa metodologia diminui o distanciamento com os conhecimentos ainda desconhecidos e abre espaço para a ampliação da aprendizagem.

Ausubel compreende haver duas condições para a realização da aprendizagem significativa: a disposição de apreender por parte do aluno; a potencialidade significativa do conteúdo a ser estudado. Nesse sentido a disposição e potencialidade de aprender compõem uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual. Por sua vez, a complexidade está condicionada às relações que tais conceitos estabelecem entre si e não à quantidade de conceitos.

Observa-se entre essas relações um caráter hierárquico, “de maneira que a estrutura cognitiva é compreendida, fundamentalmente, como uma rede de conceitos organizados de modo hierárquico de acordo com o grau de abstração e de generalização.” (PELIZZARI *et al.*, 2001/2002, p. 38).

Outra questão relevante está relacionada à estrutura de aprendizagem: o aluno aprende por descoberta. Nessa abordagem, os conteúdos são expostos aos alunos estimulando-lhes indagações e não apresentando respostas finalizadas. Por meio desse processo, os estudantes movimentarão sua estrutura cognitiva, ou seja, esse contato do conhecimento já ancorado (assimilado) com o novo conhecimento apresentado propiciará encontrar novos caminhos para o entendimento e assimilação do novo.

(...) quer dizer que o material potencialmente significativo se relaciona de maneira não-arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Ou seja, o relacionamento não é com qualquer aspecto da estrutura cognitiva, mas sim com conhecimentos especificamente relevantes, os quais Ausubel chama subsunçores. O conhecimento prévio serve de matriz ideacional e organizacional para a incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos especificamente relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva. Novas ideias, conceitos, proposições, podem ser aprendidos significativamente (e retidos) na medida em que outras ideias, conceitos, proposições, especificamente relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito e funcionem como pontos de ancoragem ao primeiro. (p. 20)

6. Contribuições da Linguística para a educação escolar indígena

6.1. Considerações preliminares

Reforço aqui que esta pesquisa está muito relacionada a um momento específico que temos vivenciado/produzido na nossa região. Nesse sentido, por vezes, pode parecer que estou misturando teorias, talvez. Entretanto, como explica Possenti:

São os inversos da precedente. O conhecimento não se produz por acumulação, mas por saltos e mudanças de rumo em relação às etapas anteriores. As novas teorias não são vistas como desenvolvimento e sofisticação das anteriores, mas como efeito, em boa medida seu abandono, seja por estarem “esgotadas”, seja porque novas problemáticas, novas vontades de verdade tomam seu lugar, tanto teórica quanto politicamente. Havendo salto ou rupturas, também deixa de haver “finalidade”, concebida como uma corrida em relação a um ideal (de conhecimento absoluto). (POSSENTI, 2011, p. 355).

Nesse sentido, para atender à demanda da educação escolar indígena, neste momento, temos experimentado teorias – ora isoladas, ora combinando pressupostos teóricos, a fim de esboçar uma abordagem suficiente para atender às especificidades da educação escolar indígena, numa perspectiva de aliar teorias e à prática pedagógica.

A fim de manter o caráter de uma escrita científica, no entanto, o grupo tem procurado manter uma postura de se fundamentar em modelos pré-estabelecidos no decorrer do processo de configuração de teorias linguísticas. Como parte disso, observe-se o texto “Breve excursão sobre a Linguística no século XX” de Luis Antônio Marcuschi, em que o autor segue a proposta demarcada pelo título. Ao explicar os desdobramentos da linguística estruturalista, com suas diferenças entre as pesquisas britânicas e americanas – está conversando com a antropologia desde Franz-Boas (1858 – 1942) até a configuração de teorias mais modernas, dentre elas a sociolinguística. “Dessas vertentes derivam a antropologia linguística, a etnografia da fala, a etnometodologia, a sociolinguística e outras linhas, tal como a análise da conversação.” (MARCHUSCHI, 2008, p. 34). Isso para dizer que, neste texto, ao abordar teorias diferentes, é pelo fato de possibilidade de conversas entre elas, que possam atender alguma demanda da educação escolar indígena. Das teorias que forem citadas, travessaremos as fronteiras, sem, no entanto, desconsiderá-las.

A falta de formação especializada específica para professores da educação escolar indígena nos posiciona em um lugar de buscas. Por meio de leituras e pesquisas tanto relacionadas a teorias linguísticas, quanto a abordagens

metodológicas, “tateamos”, tentando produzir uma forma mais eficaz para o ensino nas escolas indígenas, sobretudo no ensino de Língua Terena.

O que se pretende nesta sessão não é o aprofundamento em abordagens teóricas, mas apresentar como algumas questões teóricas têm conversado e servido de embasamento para reflexões grupo de estudos que tem se desenvolvido, a partir das oficinas para estudos do plano de aula condizente com a Resolução 5 de 22 de junho de 2012. Diante das angústias de professores Terena ante as dificuldades já aqui mencionadas, a ação voluntária proposta tem organizado uma série de encontros *online* e presenciais periódicos nos quais são apresentadas demandas dos professores e, a partir delas, buscas por teorias que tragam amparo para que se (re)pensem as nossas práticas pedagógicas.

O objetivo principal desses encontros tem sido trazer clareza sobre algumas questões comuns a todas as línguas, mas que, por uma série de questões, tem trazido mais complicações e dificuldades na EEI. Nesse sentido os principais pontos a serem discutidos são:

i) o ensino de língua precisa ser paralelo a espaço de circulação e uso da língua Terena; ii) as variações linguísticas existem e não são um risco de morte para a língua Terena; iii) a adequação linguística aproxima o jovem do uso da língua; iv) quais são os tipos de variações linguísticas; v) como lidar com elas no uso e no ensino; vi) as concepções de ensino; vii) as concepções de gramática; dentre outros pontos relevantes.

O que tem nos apontado para a necessidade de desenvolver o que temos chamado de uma linguística terenizada. Não pretendo explicar sobre isso agora, para efeito apenas de um apontamento, as questões que envolvem as relações entre a língua e a(s) comunidade(s) Terena, obviamente, são específicas, o que requer uma adaptação de textos – quando possível – e/ou pesquisas específicas.

Nessa empreita, questões postas pela sociolinguística, pelos (novos) letramentos e pelas TICs (tecnologias da informação e comunicação) têm apontado caminhos relevantes. Durante o projeto e o desenvolvimento desta pesquisa, situada em um contexto voltado para as questões de sala de aula, falta de formação específica, carência de material didático dentre outras situações já comentadas em seções desta dissertação, fui me posicionando no lugar de um sujeito linguista-professor-pesquisador-Terena, não com a presunção de encontrar todas as soluções, mas com o propósito de deixar caminhos sinalizados. Esboços estes que,

novos trabalhos, com novas parcerias e novos olhares de outros patrícios poderão contribuir para a solidificação da nossa educação escolar por meio de uma linguística Terena, ou pelo menos terenizada. Isso justifica um posicionamento a partir de questões de linguagem, já que esta permeia o ensino de cada componente curricular e, de maneira especial, podem fortalecer a Língua Terena.

6.2. Questões sobre o funcionamento e o ensino de Língua Terena

Pela lente da sociolinguística, embora tratando de ensino de língua portuguesa, Bortoni-Ricardo esclarece que

Linguagem é a capacidade de comunicação entre os humanos, por meio de sistemas sócio-simbólicos, que são as línguas. O domínio da linguagem é chamado de competência linguística desde Chomsky (1965). Para os sociolinguistas, que levam em conta a forma e a função linguística conjuntamente (HYMES, 1974), há que se valorizar também o domínio da capacidade de conversação, que é chamado de competência comunicativa. (BORTONI-RICARDO, 2022, p. 222)

De minha parte, pensando a questão da Língua Terena, passei a perceber que o modelo de ensino convencionalmente praticado pela maioria dos professores Terena restringe a língua, o estudo e o uso, além de motivar muito pouco o jovem falante a praticar esse aprendizado. Observei que o ensino de Língua Terena, em geral, vem trabalhado por aprendizagem do alfabeto Terena, de listas de palavras complementar e, no máximo, algumas questões de gramática da língua.

Analisando a obra de Traváglia, (1997) “Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus” - me chamou a atenção a pergunta do autor: “Para que se dá aulas de uma língua para seus falantes?”. Porém, mais interessante que a pergunta, são as respostas formuladas pelo autor, que passo a resumir:

(Dá-se aulas), 1ª) para **desenvolver a competência comunicativa** dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), ou seja, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação – ressaltando que essa competência implica duas outras: *competência gramatical ou linguística e a competência textual*; 2ª) segundo o autor, para atender a uma preocupação constante dos professores: **o domínio da norma culta pelo aluno, e o ensino da variedade escrita** da língua; 3ª) para o **conhecimento da instituição linguística, que é a instituição social da língua, sua constituição e seu funcionamento** (forma e função). O que Perini (1988) define como um ensino útil para a “informação cultural, que todo indivíduo civilizado deve obter”; 4ª) para um

ensino mais relacionado ao **metalinguístico, ao ensino de teoria gramatical**. Para Traváglia, o ensino do raciocínio, do modo de pensar científico. O que Perini (1988) atribui ao “campo do desenvolvimento das habilidades de observação e de argumentação acerca da linguagem”. (TRAVÁGLIA, 1997, p. 20)

Por essas observações do autor, podemos perceber algumas lacunas: A) as listas de palavras ensinadas nas aulas das escolas de aldeia e as atividades no modo como vêm sendo trabalhadas, não desenvolvem a competência comunicativa dos alunos, pois não têm sido motivações para eles se desenvolverem no uso da língua (“idioma”, como se diz nas aldeias). B) O formato de aula que tem sido dada não tem criado situações de comunicação. C) Nós professores Terena ainda temos muitas questões da gramática da nossa língua que não conseguimos organizar, então nossa *competência gramatical ou linguística* está bem comprometida. D) Não constatei no ensino de Língua Terena o estágio textual, o que aponta comprometimento também no quesito *competência textual*. Isso argumenta para o fato de que ainda não tem havido nas aulas de Língua Terena o que Traváglia (1997) define como “o ensino do raciocínio, do modo de pensar científico”. O que enfatiza a necessidade de mais professores estudiosos/pesquisadores e de se estabelecer uma linguística Terena.

Outro ponto relevante a se salientar está em “segundo o autor, para atender a uma preocupação constante dos professores: o domínio da norma culta pelo aluno”. Não que o professor Terena esteja em um estágio de insistir em trabalhar isso, mas noutro sentido: é frequente a discussão de que “Na Cachoeirinha é que falam a Língua Terena certinha!” “Na aldeia tal estão falando a Língua Terena errada!” E por aí vai. Isso mostra que ainda não foi entendido que a Língua Terena, como todas as outras línguas, sofre o processo de variedades linguísticas.

Em seu texto “Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa”, Ataliba de Castilho (1978), traz uma abordagem muito interessante tanto sobre a questão das variações linguísticas, quanto para as práticas a serem observadas no/para o ensino de língua. O autor vai dizer que:

Em seu estudo sobre as funções da linguagem, R. Jakobson (1969, 19 ss). Menciona os seguintes fatores da comunicação: emissor, receptor, tema, código, canal e mensagem. Correntes linguísticas prestigiosas como o Estruturalismo e a Gramática Transformacional têm concentrado seus esforços analíticos no código. M. A. K. Halliday (1974, 98ss.) propõe uma mudança de enfoque mediante a concentração da atenção nos usuários e nos usos da língua. Vale dizer,

mediante uma revalorização do emissor, do receptor e da variação linguística, orientação que poderá humanizar a Linguística. (CASTILHO, 1978, p. 13)

Nesse sentido, tem sido discutido sobre isso no nosso grupo de estudo, que nasceu a partir das oficinas iniciais para a adaptação do plano de aula terenizado. Aproximadamente vinte professores de diversas aldeias têm participado dos encontros online e discutido ferramentas que a linguística oferece para repensar tanto o funcionamento da Língua Terena e seu ensino escolar, como questões que envolvem os outros componentes curriculares.

A partir dessa explicação de Castilho (1978), que vai na mesma direção do que colocou Traváglia (1997), e Bortoni-Ricardo (2021) temos procurado estabelecer novos formatos de entendimento e prática docente. Interessante observar que até então, as aulas de Língua Terena, também estavam fixadas no código – e em parte restrita dele. A perspectiva trazida pelo grupo de estudo de que temos participado, ao modelo sugerido por Halliday (1974 *apud* em CASTILHO, 1978) tem rascunhado um novo formato de aulas. Ou seja, o foco do professor estudioso/pesquisador Terena tem se deslocado do código para o “emissor” e para o “receptor”. Indo um pouco mais além, na medida em que esse deslocamento se sustenta, abre-se espaço para duas outras perspectivas: o dialogismo bakhtiniano e o sociointeracionismo de Vigotsky, trazidos para novas teorias, por exemplo.

6.3. Espaço de circulação e uso da Língua Terena: delimitando o ensino

Castilho acredita que antes de iniciar seu trabalho, ensinando língua materna a falantes, o professor precisa pensar no porquê dessa ação. Ao responder por que ensinar língua materna a seus falantes, Castilho também aponta objetivos relacionados ao processo do ensino, o que não reduz sua complexidade e possibilidade de equívocos quanto ao “o quê ensinar”, nem sobre o “como ensinar” – não se esquecendo de levar em consideração ainda o “a quem (ensinar)?”. Para tratar disso, Traváglia (1997) inicia a reflexão posicionando o objeto do ensino, a língua, em seu contexto mais estendido: o de linguagem. Para o autor, percepção que o professor tiver sobre a linguagem, influenciará o ensino de língua. Para Traváglia (1997), “A concepção de linguagem é tão importante, quanto a postura que se tem relativamente à educação”.

A complexidade envolvida nessa questão torna-se mais abrangente ao se tratar da Língua Terena e de seu processo de apagamento/tentativa de apagamento que permeia a história do povo Terena em sua relação com a nação brasileira. Esse histórico posicionou o “idioma” num *status* de língua materna, em algumas aldeias, apenas das gerações mais antigas. Amaral (2024, p. 17), explica que “Dentre eles há três categorias de falantes: falantes de Língua Terena e de língua portuguesa, falantes de língua portuguesa que entendem o *idioma* Terena e falantes de língua portuguesa que não falam nem compreendem o *idioma* nativo.” (Grifo da autora).

Nesse contexto, faz parte dos objetivos de ensino, um objetivo que requer compromisso étnico-profissional: fortalecer não apenas o conhecimento da Língua Terena, mas efetivar o seu uso. Diante disso, temos defendido que a aula de Língua Terena precisa acontecer de portas abertas e para além dos “muros da escola” ou seja, é preciso que saia do contexto de sala de aula, que funcione lá fora, que se estenda à prática – que muitas vezes significa criar práticas de uso em aldeias onde não se tem mais falado o idioma.

Para tanto, temos pensado uma concepção de linguagem que Traváglia não trabalhou: uma concepção de linguagem reativa de resistência. Uma reviravolta pedagógica: se foi prática pombalina de colonização proibir que professores e alunos usassem Língua Terena na escola – como aconteceu com professores que hoje participam do nosso grupo de estudos – agora é prática Terena usar a escola como agência de fortalecimento e uso da língua Terena.

Por isso nossos projetos têm se pautado no desenvolvimento de situações de uso concreto da Língua Terena. Alguns exemplos aparecerão nas citações dos planos de aula terenizados, mais à frente.

6.4. A relação entre concepções de linguagem, concepções de ensino e concepções de gramática

Traváglia apresenta a primeira concepção de linguagem, denominada de **expressão do pensamento**. Para essa concepção, as pessoas se expressariam mal por não terem desenvolvido uma capacidade de pensar corretamente. Para essa concepção, constrói-se uma no interior da mente, e sua tradução seria exteriorizada. Assim, a enunciação seria apenas um ato monológico, sem a participação do outro, nem pelo contexto, ou seja, pelas circunstâncias constitutivas das situações sociais

nas quais a enunciação acontece. Trabalha-se com a ideia de que, individualmente, cada um organiza logicamente seu pensamento, respeitando determinadas regras, o que terá como resultado a capacidade de falar e escrever bem - ou não- de acordo com essa capacidade de organização do pensamento. Essa modalidade está presente nos estudos linguísticos tradicionais, da chamada gramática normativa ou tradicional. (NEDER, 1992).

Na segunda concepção, a linguagem seria **instrumento de comunicação**, ou seja, um meio objetivo para que as pessoas se comuniquem. Segundo Traváglia (1997), nessa concepção, a língua é um código, um conjunto de signos combinados de acordo com regras específicas, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor para um receptor. Para que a comunicação se realize, ambos os interlocutores precisam conhecer o código. Para Neder (1992), “o sistema linguístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (Neder, 1992: 38).

Por meio dessa visão formalista, a língua enquanto objeto de estudo, é reduzida a um código virtual, dissociado da utilização – seja na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Da mesma forma, ficam de fora os interlocutores e as situações de uso. Assim, o falante é dispensado da situação de produção, despreza-se aquilo que é social e histórico na língua. Segundo Neder (1992), adotando ideias de Frigotto (1990), essa concepção se representa pelos estudos do estruturalismo, a partir de Saussure e do transformacionalismo (a partir de Chomsky).

Essa prática se opõe a Bakhtin (1986), para quem “a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações.”.

É nesse sentido que Traváglia (1997), apresenta uma 3ª concepção de linguagem: **a linguagem como forma ou processo de interação**. Nesta concepção, no momento da fala, o indivíduo realiza ações, age, atua, sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Assim, segundo o autor, “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto

sócio-histórico e ideológico.” (Traváglia (1997). Nesta abordagem linguística, os falantes se posicionam enquanto interlocutores, ou seja, são sujeitos que interagem, ocupam lugares sociais, “falam”, “ouvem”, de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. Afinal, conforme Antunes, isso ocorre “(...) porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com definidas.” (Antunes (2007, p. 104)

6.5 As variações linguísticas existem e não são um risco de morte para a Língua Terena

A falta de conhecimento mínimo sobre questões da área da Linguística, notadamente aquelas do âmbito da Sociolinguística (mudança e a variação; preconceito linguístico) tem levado muitos patrícios a se preocuparem com as diferenças dialetais entre uma região e outra, ou melhor dizendo entre a Língua Terena falada em uma aldeia e outra.

Tais filtros cobrem diferentes espaços: o temporal (variantes diacrônicas), o geográfico (variantes horizontais ou dialetos geográficos), o social, subdividido em coletivo (variantes sócio-culturais ou dialetos sociais), infra-individual (variantes de formalismo ou registros), individual (variantes etárias, variantes relativas ao sexo) e, finalmente, o espaço temático, referente aos assuntos versados (donde a linguagem técnica, contraposta à linguagem comum).

Na situação concreta da expressão linguística, essas variantes podem correlacionar-se de diferentes modos, do que resulta a complexidade dos usos linguísticos: o canal, sobretudo a língua falada, sofre a interferência da origem geográfica e social dos falantes: origem geográfica e social, por sua vez, já se apresentam imbricados (CASTILHO.1978 p.13-20)

Logo, como acontece com todas as línguas, a variação linguística está relacionada a questões geográficas, temporais e sociais, sendo um fenômeno linguístico e não uma ameaça.

6.6 Reflexões sobre o uso da língua: espaço, falante e cultura e gêneros

Ao deslocar o foco do ensino do código para o emissor e receptor, Halliday (1974, p. 98) abre possibilidades para outros elementos fazerem parte do estudo/ensino da(s) língua(s). Isso decorre do fato de que o emissor e o receptor postulados por Jakobson não são duas figuras estáticas, num gesto de comunicação linear. Ao contrário são indivíduos reais situados em um dado tempo e espaço geográfico-cultural.

Essa perspectiva, faz avançar o pensamento linguístico para duas vertentes imprescindíveis, de um lado o dialogismo de Bakhtin, de outro a abordagem sociolinguística.

Assim, pois, nas obras de Dostoiévski não há um discurso definitivo, concluído, determinante de uma vez por todas. (...) A palavra do herói e a palavra sobre o herói são determinadas pela atitude dialógica aberta face a si mesmo e ao outro. (...) No mundo de Dostoiévski não há discurso sólido, morto, acabado, sem resposta, que já pronunciou sua última palavra (BAKHTIN, 2008, p. 291-292).

Uma vez que o discurso não seja “sólido, morto, acabado e sem resposta” (idem) abre espaço para a participação do interlocutor, livre para interagir, transformando-o pelo processo de interação verbal. Desse modo, a interação entre interlocutores é o espaço no qual a língua funciona. Por sua vez, esses interlocutores ao falar, falam de algo a partir de suas experiências/conhecimentos e até mesmo atravessamentos sócio-históricos. Ou seja, a fala, tomada como discurso, não é o funcionamento de um código abstrato, mas materializado nas relações sócio-históricas. Logo, “Por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social” (MEILLET, 1921 apud CALVET, 2002, p. 16).

Nas palavras de Castilho:

Seguindo esse estímulo, podia-se considerar o emissor e o receptor como condições fixas para a interação linguística, por se tratar de sua fonte instauradora. Como condições variáveis, decorrentes da situação do emissor e do receptor em determinadas circunstâncias, teremos o código de que se servem, o canal que relacionam, e os filtros através dos quais fazem fluir sua mensagem. (CASTILHO, 1978, p. 13)

Nesse sentido, ao pensar as questões das realizações da língua(gem), faz-se necessário considerar os gêneros textuais, a partir também da abordagem defendida e desenvolvida por Bakhtin. Na obra “Estética da Criação verbal” (1997), o autor traz a seguinte definição para gêneros do discurso:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu

conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 1997, p. 279)

De modo semelhante, a BNCC, no tópico 4.1 – área de linguagens é afirmado que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p. 63 – grifei)

Ou seja, a própria sociedade, por meio de seus usos e costumes, ou convenções sociais, já apresenta as regras de uso, seja de formas e/ou de conteúdos, para as diversas realizações das respectivas normas linguísticas. Diante disso, Irandé Antunes, vem amarrar esses pontos de forma muito coerente ao dizer que:

Em termos bem gerais, podíamos começar lembrando que *ninguém fala o que quer, do jeito que quer, em qualquer lugar*. Existem também os bem-comportados e os malcomportados comunicativamente. Isto é, em toda cultura, prevalece um conjunto de normas que especificam *quem pode falar, o quê, como, com quem e quando*. (ANTUNES, 2007, p. 63)

Além disso, tomando os gêneros como suporte para a educação escolar indígena, observando-se os eixos que correspondem às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica, entendemos que, posicionando a Língua Terena como língua materna nas comunidades [Profa., por questões de resistência e/culturais, os povos indígenas continuam considerando nossas línguas de origem como língua materna. Isso é questão de identidade.] Terena, é perfeitamente possível deslocar as orientações sobre o ensino de língua portuguesa para o ensino do “idioma”:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos

linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (Brasil, 2018, p. 71)

Nesse sentido, ao se trabalhar gêneros textuais, trabalha-se a língua Terena num contexto em que a comunidade Terena tem sua educação escolar fortalecida, de modo específico e diferenciado, explorando-se o fortalecimento da identidade indígena por meio das práticas sociais da comunidade resgatando seu modo de vida, expressões, construções sintáticas e modo de pensar próprios. É comum, por exemplo, vários adultos dizendo: “vou falar no idioma, porque parece que assim eu sei expressar melhor o que quero dizer.” O convívio ampliado de crianças e jovens com situações de uso real da Língua Terena, por essa perspectiva vai repassando os conhecimentos e modo de expressões mais característicos do seu povo, num processo de colonizador.

6.7 Benefícios da sociolinguística para a educação escolar indígena e para o fortalecimento da Língua Terena

Segundo Marcuschi, “Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para atividades culturais e sociais.” Sendo assim, ao se aplicar as abordagens teórico-metodológicas expostas nesta pesquisa, estarão sendo trazidas contribuições nos diversos campos de saberes (componentes curriculares e **conteúdos específicos**), envolvendo a língua, a cultura, a identidade e as especificidades sociais intra e extra aldeias (interculturalidade).

A ampliação de espaços e circulação de usos da Língua Terena, é condição para um processo inverso ao que se deu na era pombalina, trazendo consigo o resgate das práticas sociais, modo de vida e cultura que fazem parte de uma língua natural.

Os professores, por meio das teorias e práticas apontadas, terão ampliadas suas condições e recursos para preparar aulas, fortalecer suas práticas docentes por meio de mais segurança e conhecimento – sobretudo os que que trabalham

língua(s). Os alunos terão ampliados seus espaços de conhecimentos por meio da língua, já que o uso de textos diversificados trará mais informações sobre as diversas culturas.

Por meio das sugestões de trabalho com gêneros em situações sociais reais, amplia-se a condição para reflexão da atuação cidadã, seja no que se relaciona a direitos, seja no que se relaciona a deveres sociais. O aluno, é motivado a sair da condição de expectador para se posicionar como sujeito ativo no processo de construção de conhecimentos. Assim assume o protagonismo ao ler, escutar produzir textos orais e/ou escritos relacionados às interações sociais reais estabelecidas nas situações reais de interação, seja nas relações horizontais, seja nas relações verticais, com patrícios, parentes ou com os não indígenas – o que aumenta a autoestima, assegura mais igualdade de relações e diminui o preconceito – além de ampliar possibilidades políticas e profissionais, aumentando a qualidade de vida.

a) A adequação linguística aproxima o jovem do uso da Língua Terena

Apesar de estar em fase bem inicial, algumas atividades realizadas por professores indígenas na direção do que tem sido proposto aqui, tem demonstrado participação mais dedicada por parte de alunos – crianças e jovens – seja no sentido de maior competência comunicativa, seja no sentido de mais desenvoltura e segurança no falar a língua Terena. É possível se observar mais expressividade, expressões faciais mais leves, alegria e autoria. Os contextos de uso mais variados e aproximados da realidade deles, como conversas sobre ir aos jogos de futebol na aldeia e outras práticas cotidianas dessas faixas etárias tem tirado a língua Terena do lugar reservado aos mais antigos, gerando apropriação da nova geração. Como exemplo, cito o vídeo produzido em aula do Prof. Rafael Antônio Pinto disponibilizado no Instagram, cujo endereço eletrônico para acesso está em nota de rodapé.¹²

12

<https://www.instagram.com/reel/DKdImnDpWe6/?igsh=ZjFkMzMDQzZg==>

b) Como lidar com os tipos de variações linguísticas no ensino: os gêneros textuais

A partir do entendimento de que as variedades linguísticas estão relacionadas à situação de uso, o parâmetro para cada utilização passa a se relacionar com a “adequação” da variedade à esfera de atividade social ou à comunicação pretendida. Nesse sentido, os gêneros são o suporte para esse enquadramento.

Pôr em prática essas realizações transformando-as em atividades realizáveis para os alunos é tarefa do professor. Nesse sentido, uma forte justificativa, para o professor Terena no contato com os alunos e comunidade de mesma etnia, já que fazem parte disso as questões relacionadas ao funcionamento da comunidade, cultura e práticas sociais (comportamentos e atitudes admitidos). Nesse sentido, de posse do currículo escolar, o professor vai escolhendo as atividades sociais e, a partir delas, os gêneros que condizentes com cada uma. Desse modo, o professor cria as propostas de atividades a partir dos objetivos que deseja alcançar. Nesse processo, é sempre importante preparar espaço para situações de reflexões linguísticas e extralinguísticas. Dolz (1994 apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 47) se posiciona nesse sentido, pois considera que “o desenvolvimento da autonomia do aprendiz é em grande parte consequência da mestria do funcionamento da linguagem em situações de comunicação”. Esse posicionamento, mais tarde, passa a ser chamado por Dolz e Schneuwly (2004) de “interacionismo instrumental”, reafirmando que a intervenção professor é imprescindível para a efetivação de uma aprendizagem de mais qualidade quanto aos conteúdos curriculares.

Segundo Possenti (1996, p. 266) “não se ensina o que já se sabe”. Nesse sentido, mesmo usando gêneros mais comuns aos alunos e de conhecimento já satisfatório para questões que se façam necessário, é importante que o professor seja coerente ao organizar os conteúdos a serem ensinados/aprendidos, sempre tendo claros os objetivos a que se propõe, numa escala ascendente. Nunca uma aula deve ser composta de mecanismos e atitudes aleatórias, ao contrário cada etapa deve ser um novo degrau – mais alto do que o da aula anterior e mais baixo que o da próxima aula.

Nesse sentido, a proposta da “sequência didática” é uma boa opção:

(...) as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática. (NERY, 2007, p. 115).

Os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly enfatizam ainda que:

Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito [...] lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram. Por meio da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102)

Essa concepção conversa com as ideias de Sírio Possenti. Em particular, no texto “Um programa mínimo”, na obra organizada por Bagno (2012), “Linguística da norma”, o linguista defende a ideia de se aplicar conhecimento, mais especificamente linguístico, no campo do ensino, como é feito em alguns outros domínios mencionados por ele na referida obra. O autor enfatiza a importância de um programa de ensino organizado a partir de princípios linguísticos, com duas “questões fundamentais” que servem para “definir os objetivos básicos de uma política do ensino. Uma é criar condições efetivas para a escrita e a leitura constantes – transformá-las em práticas diárias e mais ou menos intensas. A segunda é escalonar as questões relativas à norma culta para criar condições que permitam efetivamente que os estudantes possam tornar-se falantes dessa modalidade e, ao mesmo tempo, que sejam capazes de alterar pelo menos parcialmente as atitudes linguísticas que incorporam em sua vida pré-escolar, em geral preconceituosas.”

O autor aponta para a necessidade de que o aluno seja exposto à leitura na escola logo que “dominem os mecanismos básicos de escrita” (Possenti, 2012, p. 294) e que antes disso o professor leia para ele a fim de que o contato com textos escritos se torne rotina e prática constitutiva da vida escolar. O autor indaga: “Como convencer alunos de que é importante que leiam, se nas aulas não há tempo para essa prática e se há tempo para tantas outras, talvez inúteis?” (Idem).

Em direção semelhante, Noverraz; Schneuwly apontam que:

existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula. Em cada módulo, [dá-se] assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso,

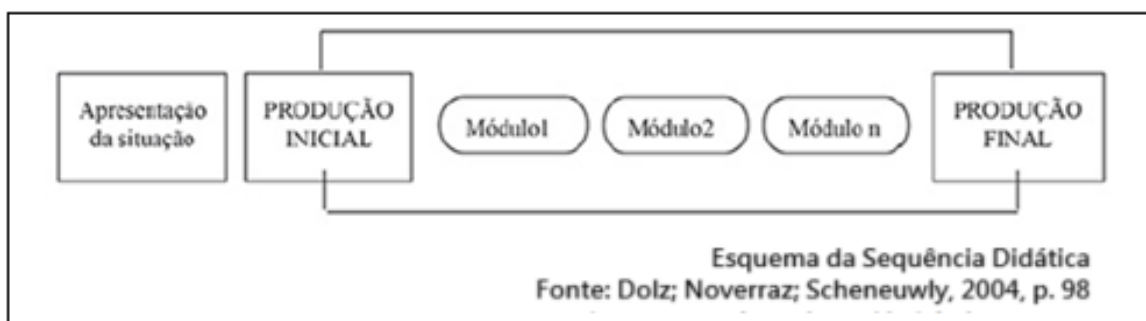
por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

Apesar de ainda ser insipiente a questão do estudo sobre gêneros nos textos indígenas, e por outro lado causar certa polêmica, o modelo de sequência didática desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pesquisadores da Universidade de Genebra – que leva em consideração os gêneros textuais, tanto da oralidade, quanto da escrita – e embasado no interacionismo sociodiscursivo. Essa abordagem ou modelo de sequência didática traz em si o diferencial de aliar concepções teóricas a práticas didáticas e pedagógicas, articulando atividades languageiras e atividades de aprendizagem.

No que se refere a questões didáticas, a sequência envolve objetivos de aprendizagem a partir de atividades voltadas para o desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita, delimitando os objetos didáticos (objetos de aprendizagem, ensino e avaliação), tomando a língua em funcionamento – ou em uso – por meio de gênero textual específico, sendo este posto como eixo central. Por sua vez, as questões pedagógicas, propõe atividades que estimulam a participação, o protagonismo do aluno, além da reflexão deste sobre o processo de aprendizagem, o que posiciona os alunos como sujeitos da aprendizagem, e sujeitos da linguagem, seja na construção dos conhecimentos, seja na regulação de suas próprias produções. Ao professor cabe a mediação de todo o processo.

Nesse modelo, para iniciar o processo, o professor expõe o contexto de produção, apresenta os parâmetros da situação de comunicação esperada, interagindo com a turma, ouvindo sugestões e adaptando o que for conveniente. É partilhado uma espécie de roteiro de atividade, de modo dialógico, envolvendo o aluno como agente das atividades.

Por exemplo, para a realização de coleta de dados sobre alguma especificidade da cultura Terena, o professor pode traçar as ações juntamente com os alunos: dividir os temas (Que temas são considerados pertinentes? A quem entrevistar? Entrevistas escritas, ou gravações em áudio, ou vídeos? - dentre outros combinados.



Por essa abordagem, os alunos iniciam os trabalhos com noções pré-construídas sobre o projeto de produção em língua Terena – ou não, produzem uma primeira versão, ou rascunho, de acordo com a situação de comunicação em questão, - registrada por escrito, em áudio ou em vídeo.

Inicialmente o professor apresenta a situação, o que implica, por exemplo, a exposição de algum exemplar do gênero textual pretendido – o que pode vir a ser ampliado por direcionamento a pesquisas.

De posse do primeiro resultado, ou primeira versão produzida, o professor observa os objetivos alcançados e estabelece a próxima etapa. Seja reformulando o que não tiver sido atendido, seja estabelecendo novas etapas para novos aprendizados. Esses replanejamentos vão se encaixando no esquema anterior por meio dos módulos. Nessas novas etapas, há espaço para desenvolvimento das variedades linguísticas pretendidas, do trabalho com ampliação de vocabulário, concordâncias, sentidos, sintaxe, enfim, há espaço para todas as questões linguísticas, além das questões sobre estrutura e características dos respectivos gêneros. Até mesmo para transposição entre variedades e gêneros.

Outra possibilidade está relacionada a um distanciamento do aluno em relação às etapas de produção, o que lhe permite analisar e discutir com os colegas e com o professor sobre sua produção (individual ou em grupo). Isso colabora para o desenvolvimento da capacidade crítica e analítica em relação à própria produção e para motivação e crescimento da turma.

O professor deve orientar na análise da primeira produção, apresentando as questões a serem observadas, podendo comparar com outro texto do mesmo gênero, a fim de que o aluno vá se apropriando do conhecimento e desenvolva as habilidades necessárias para as próximas análises. O que pode envolver ainda as análises linguísticas.

Nessa mesma direção, Sírio Possenti, no texto “Um programa mínimo”, orienta que:

Duas questões são fundamentais e, de certa forma, prévias aos detalhes do programa. Servem para definir os objetivos básicos de uma política do ensino. Uma é criar condições efetivas para a escrita e a leitura constantes – transformá-las em práticas diárias e mais ou menos intensas. A segunda é escalonar as questões relativas à norma culta, para criar condições que permitam efetivamente que os estudantes possam tornar-se falantes dessa modalidade e, ao mesmo tempo, que sejam capazes de alterar pelo menos parcialmente as atitudes linguísticas que incorporam em sua vida pré-escolar, em geral preconceituosa.

Obviamente, para a educação escolar indígena, há que se considerar acréscimos e alterações, entretanto temos visto nessas propostas o atendimento a demandas e o preenchimento de lacunas que vinham significando resultados negativos de nossas escolas.

Dentre as adaptações mencionadas, é relevante citar o que a BNCC pressupõe para o ensino de língua portuguesa, que tem sido utilizado por nós para pensar também em relação à língua Terena:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem (BRASIL, 2018, p.67).

Nesse sentido, nós professores e alunos Terena, temos utilizado celulares e recursos da *internet* para promover estudos, criar materiais e registrar atividades. De semelhante modo, temos insistido na questão de se usar situações do dia a dia, da cultura e do funcionamento da comunidade para alargar o uso da língua portuguesa e Terena, a partir do registro de que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p.67/68).

É diante desse contexto que surge uma ação mobilizadora e voluntária de minha parte, juntamente com o Professor Rafael Antônio Pinto ¹³ e com a professora Elisângela Leal da Silva Amaral¹⁴.

Existem questões relativas à EEI que andam na contramão do que a legislação e os discursos políticos anunciam. Uma delas envolve a não existência de um currículo de língua Terena nas redes públicas ainda hoje, conforme pesquisa de

¹³ Graduado em Pedagogia pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (2010), Graduação em licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2014) e especialização em Pós-Graduação Lato Sensu em Língua e Cultura Terena pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS (2018). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Indígenas.

¹⁴ Graduada em Letras (Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR); mestra em Letras (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS) e Doutora em Linguística (Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP)

Soares e Ferreira publicada em 2022:

A partir desse levantamento observamos a dificuldade do docente diante da falta de um conteúdo programático, o que faz com que o mesmo não tenha uma metodologia apropriada para cada série de qual ministra aula. Com isso, este trabalho se propõe a fazer um levantamento e uma discussão que vá ao encontro de uma política linguística que colabore para a elaboração de um conteúdo linguístico para as escolas em que haja o ensino de língua terena. (SOARES E FERREIRA, 2022, p. 115).

Nesse sentido, o trabalho realizado por nossa equipe tem se voltado a: a) estabelecer um plano de aula que insira a língua ou a cultura Terena em cada aula; b) aliar conhecimentos gerais e conhecimentos específicos sobre a língua e/ou cultura Terena; c) desmitifique que a BNCC “atrapalha a EEI; d) organize e norteie o professor, sobretudo o de Língua Terena; e) habilite o professor indígena a construir material didático à medida que construa seu plano de aula. Entendemos que esse material produzido possa ser organizado tornando-se posteriormente cartilhas a serem usadas, reformuladas, de modo que se torne um referencial, um material de apoio.

7 O nascimento de um plano de aula Terenizado

Apresento a seguir o primeiro esboço do formulário de plano de aula Terenizado. À época, preparado para a primeira oficina a ser realizada na escola Inámati Poke'é, onde prof. Rafael e eu trabalhávamos. As oficinas duraram cinco dias. Vejamos:

7.1 Proposta de um formulário com possibilidade do projeto de construção do material didático Inamati Poke'é

TÍTULO: construindo o bilinguismo

OBSERVAÇÕES:

- Cada professor deve sempre ficar atento a que conteúdo consegue desenvolver usando a língua terena de algum modo. Ex: numa aula de ciências, falar dos nomes de partes do corpo em língua Terena.
- Paralelamente ao mundo da criança, trazer informações externas; textos nas diversas modalidades; explorando os conteúdos da grade curricular por

série – SEMPRE ESTABELECENDO LIGAÇÕES COM O TEMA DO ANO ESCOLAR;

- Criar situações para a produção dos gêneros textuais de forma significativa (escrever bilhetes, cartas, placas, lojinhas com nomes de produtos, etc.)

- **TAREFA: MATERIAL NECESSÁRIO PARA PRIMEIRA OFICINA (escolher professor(es) que fiquem encarregados de selecionar e passar para orientadora imprimir e também organizar em pastas de arquivo no word).** Trazer:

- Lista de conteúdos que devem ser ensinados em cada ano escolar/ dividido por bimestre;

-Lista das habilidades da BNCC para cada ano/disciplina.

Modelo de formulário para fixar os componentes do plano de aula.

PROF.: _____		ANO ESCOLAR: PRÉ-ESCOLAR		
EIXO ESTRATÉGICO	O CONTEÚDO / PROCEDIMENTO DIDÁTICO (SEQUENCIAS DIDÁTICAS)	ELEMENTO TERENA	A HABILIDADE BNCC	O COMPONENTE CURRICULAR
EU E MINHA HISTÓRIA	(As atividades que serão realizadas para trabalhar esse conteúdo)	(Algo da cultura; da língua; do artesanato; alguém da comunidade que será convidado ou visitado, etc.)		(a disciplina que vai trabalhar esse conteúdo – LP; Mat; LT; etc).
MINHA HISTÓRIA É ASSIM (ORGANIZAR UMA TAREFA PARA OS PAIS CONTAREM A HISTÓRIA DA GRAVIDEZ)	Ampliação de vocabulário: palavras que dão qualidades. - Roda de conversa (cada dia o prof vai ler a história de 1, pode explorar noções de “ordem alfabética”; a letra do nome daquele dia, por ex.			Língua port. (?)
MINHA HISTÓRIA É ASSIM (ORGANIZAR UMA TAREFA PARA OS PAIS CONTAREM A HISTÓRIA DO NASCIMENTO)	Ampliação de vocabulário: nomes de lugar- formular uma história contando sobre o nascimento: como foi? Onde foi? Quem levou? Quem fez o parto? Se foi em uma cidade, mostrar o mapa...)			Noções de geografia e de história.
E EU CHEGUEI EM CASA	Atividade para desenhar: a casa, quem estava lá, onde foi colocado, o que era o alimento do bebê, da mãe; etc)			Noções de arte
E EU COMECEI A APRENDER/CRESCER	<ul style="list-style-type: none"> Primeira palavrinha; (?) [Aqui dá para explorar desenhos, colagens, cores, informações; etc. fazendo tarefinhas com imagens: bebê comendo, brincando, etc.) Primeiros passos [explorar direções/lateralidade/equilíbrio/expressões de localizações, etc – de acordo com os conteúdos) 			Noções de ciência

Sobre a primeira coluna: “**Eixo/estratégia**” **destaco que este recorte** foi um recurso pensado para organizar o material produzido de acordo com o ano escolar, colocando o aluno e seu universo sempre como ponto central, ou seja, o aluno Terena fica posicionado no lugar de protagonista. Desse modo, as aulas, o conhecimento, parte da existência dele e de sua comunidade. A comunidade e os conhecimentos externos ocupam o segundo plano. Para isso, foi pensada uma etapa da vida da criança ou do jovem para ser o eixo entre objeto do conhecimento e o universo Terena. Dito de outro modo, esse eixo temático é cada um dos tópicos

que selecionamos para ser o elo entre o conteúdo, o ensino e a metodologia, uma espécie de contextualização para amparar o processo a ser trabalhado.

Como pode ser observado no quadro acima, no projeto desenvolvido foram utilizados como eixo os temas: *eu e minha casa* (1º ano); *eu cuido do meu corpo* (2º ano); *minhas brincadeiras /diversões - hoje x ontem* (3º ano); *minha comunidade* (4º ano); *O que quero ser quando crescer* - profissões/profissionais a partir dos pais e demais setores da comunidade - (5º ano).

A segunda coluna, do referido quadro, tem por objetivo apresentar o conteúdo – objeto do conhecimento a ser trabalhado na respectiva série ou ano escolar- e o procedimento didático, ou seja, as atividades que serão realizadas para trabalhar o conteúdo apresentado. A terceira coluna traz uma marca da educação escolar indígena Terena. O que pode ser um elemento Terena, um elemento da cultura, da língua do artesanato; alguém da comunidade que será convidado ou visitado, etc.). A quarta coluna sinaliza uma habilidade da BNCC a ser desenvolvida, relacionada ao conteúdo trabalhado. É relevante lembrar aqui que as habilidades podem equivaler aos “objetivos propostos”, entretanto o professor fica livre para acrescentar algum objetivo ou até mesmo, em caso de trabalhar apenas parte da habilidade em uma aula, estabelecer os objetivos pretendidos. Por fim, a quinta coluna apresenta o componente curricular, ou seja, a disciplina que vai trabalhar esse conteúdo.

Outra observação importante sobre a estrutura do formulário utilizado e da prática da construção do plano de aula está relacionada à originalidade da identidade indígena trabalhada com os alunos. Não se trata de manter o imaginário nacional que, equivocada e arbitrariamente, busca manter o que seria um “índio de museu”, ou seja, aquela imagem de um homenzinho de tanga com uma peninha na cabeça, por exemplo, como aparece em livros didáticos ou em histórias sobre o “descobrimento” do Brasil. Segundo Melo:

A desconstrução da visão imagética e discursiva, histórica, antropológica, etnográfica, sociológica e etnográfica acerca dos povos indígenas tende a promover uma reflexão crítica acerca de todos os processos de exploração, violação, segregação e exclusão que os índios foram e são vítimas, inclusive de seu território.

As músicas, os filmes e os documentários, os museus podem corroborar com a nossa formação verdadeiramente política acerca dos processos de subserviência, de subalternidade, de exploração e exclusão social que os índios sofreram ao longo processo chamado de “descobrimento do Brasil”, permeando uma prática inclusiva da educação escolar indígena. (MELO, 2017, p. 09)

O artigo referido anteriormente, reporta de Teixeira¹⁵ (2007) a seguinte imagem, que ilustra, apesar de caricaturalmente, o que definimos como “índio de museu”: um homenzinho – quando não um bonequinho, pelado, com as partes íntimas cobertas com uma tanguinha de palha ou de pena, e uma peninha ou um cocar na cabeça.



Fonte: Teixeira, (2007).

A autora introduz essa imagem com a seguinte explicação:

O processo de folclorização na escola dar-se quando se inicia com esta visão de que índio tem um dia ou o dia do índio. Desse modo, quando se trabalha os povos indígenas a partir desta visão e postura folclorizada permeia o imaginário social de que o índio é aquele que vive na mata, usa cabelo de cuia, vive seminu e usa cocar. (MELO, 2017, p. 03)

E para reafirmar essa questão, insistimos que:

¹⁵ Nos anos 90, Francisco Teixeira atuou como coordenador editorial de três coleções para a editora Ática, cada uma com 15 a 20 títulos publicados. Pela ordem, são História em Movimento (cujo primeiro livro é O Racismo na História do Brasil — tema ainda não tão frequente no ensino de história), Guerras e Revoluções Brasileiras e História do Século 20, que traz sinopses históricas e temáticas divididas entre Brasil e mundo. (disponível em <http://www.educacional.net/entrevistas/entrevista0011.asp> Acesso 01 mar de 2016).

A escola anualmente é assim que trata a história dos índios. Daí compreende-se que a escola é um espaço muito importante no processo de aprendizagem de crianças, e o livro didático assume um papel de destaque, pois é através dele que a criança mergulha nas imagens e informações nelas contidas, reconhecendo sua própria cultura e também a de outros povos. Percebe-se, então que esta imagem não contempla as discussões de numa visão contemporânea acerca do índio. O que acarreta, é que as imagens nos livros didáticos vêm de forma genérica, preconceituosas e sem sugestões de atividades pedagógicas e que não acompanham a produção historiográfica mais recente, como acontece com povos indígenas. Os manuais didáticos usados nas escolas, geralmente vêm com uma visão equivocada e distorcida sobre a imagem do índio como esta que subsidia esta discussão, ajudando a formar esse olhar preconceituoso nas crianças em suas primeiras séries. A figura 01 faz jus a esta perpetuação, pois o livro é de 2007 e o autor parece não acompanhar os movimentos sociais, inclusive os negros e os indígenas em busca de sua alta afirmação. (MELO, 2017, p. 03/04)

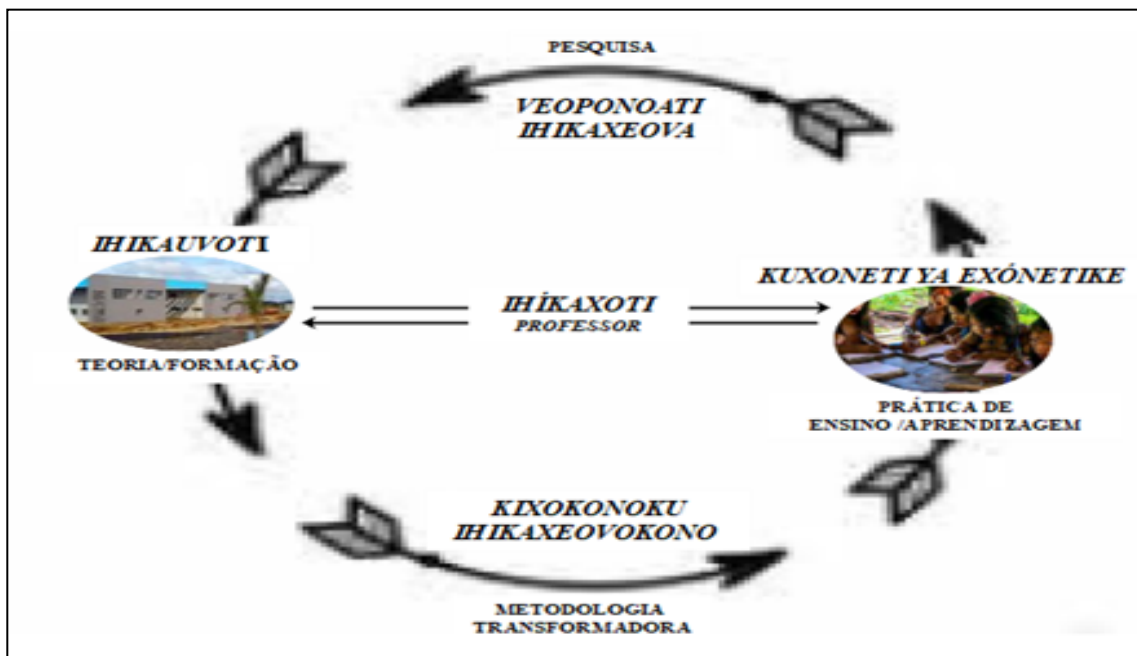
Voltando à primeira coluna do formulário anterior, aparece por exemplo o tema “religiosidade”, uma marca forte da identidade indígena atual, de sua liberdade e de seu direito de escolha. Apesar de alguns trabalhos tacharem uma religiosidade específica para o indígena, sempre relacionada a práticas de pajelança – desconhecendo que muitas comunidades já praticam outras religiões, tendo seus próprios líderes religiosos indígenas, muitos pesquisadores ainda insistem em reprovar e criticar tais práticas. Cabe nessa realidade o conceito trabalhado em Canclini como “culturas híbridas”, “relocalizações territoriais relativas, parciais das velhas e novas produções simbólicas.” (CANCLINI, 2007, p. 309). Entendendo que a capacidade de reflexão e escolha é marca de qualquer ser humano mentalmente saudável. Tentar fixar o “indígena” em seu modo de vida antiga, requer passar uma borracha sobre tudo que foi vivido a partir de 1500 no Brasil, apagar todos os contatos. Negar isso é continuar na posição de colonizador determinando o que o “indígena” é, quer e faz. Eu, do lugar de Terena digo: queremos ser o que somos, nas nossas terras – incluindo aquelas que ainda não nos devolveram – com nossas famílias e com nosso modo de vida.

Nesse sentido, atualmente há diversidade religiosa entre povos originários sim. Do mesmo modo que há entre as festas e entretenimento campeonatos de futebol, dentre outras práticas. E é muito importante que as crianças e jovens vejam as escolhas e direitos delas mesmas e de suas famílias representados por meio de sua prática de vida real.

Diante do exposto nessa dissertação, é possível sintetizar o quadro que estamos lutando para tornar efetivo em toda Educação Escolar Indígena Terenizada,

hoje, conforme representação no próximo tópico.

7.2. O lugar do professor Terena na Terenização da Educação Escolar Indígena



Fonte: Organizado pelo autor

Trata-se de um movimento cíclico em torno do professor. Antecipando àqueles que indagarão “Por que não o aluno no centro?” respondo: porque para nossa realidade de hoje, o aluno tem seu lugar de protagonismo na prática de ensino/aprendizagem, além de ser o alvo de todo o movimento que envolve essa estrutura. Entretanto está sobre o professor indígena Terena a responsabilidade de efetivar a realização da educação escolar indígena Terena. Ele é o especialista em sua área de atuação.

Portanto o funcionamento da educação escolar indígena Terena hoje está pautado, sobretudo, na formação universitária desse profissional, que não o torna apto para tal desafio, por isso ele precisa, autodidaticamente, se capacitar por meio de pesquisas que o amparem a construir uma metodologia transformadora eficaz. Porém, como também não há diversidade de material específico a ser pesquisado, o que ele conseguir encontrar para formular suas próprias teorias será posto em análise no momento da prática pedagógica. Tendo como resultado seu sucesso ou a necessidade de se iniciar todo o processo novamente. Nesse sentido, cabe ao professor indígena montar uma estrutura metodológica condizente com a realidade de seu contexto de trabalho.

Parece algo comum ao que acontece na escola não indígena, mas não é. Há pesquisas na área da psicologia da educação com nossos alunos indígenas? Será que o desenvolvimento psicomotor acontece na mesma escala que os apresentados nas pesquisas tomadas como base? O perfil de comunicação da criança e do jovem indígena fora de sua casa segue o mesmo padrão de outros povos?

Apenas para ilustrar tais questionamentos, um membro da nossa equipe compartilhou que, numa aula com jovens acadêmicos Xavante – estudantes bolsistas em MS - sobre interpretação de uma tirinha, a atividade preparada teve de ser reformulada porque eles se mantinham na leitura de sentidos figurado. Segundo o grupo de alunos, o conflito da narrativa era que “criança não pode ir ao baile, e ele estava falando para a garota ir ao baile de formatura”. Observemos a tirinha:



Enfim, pautados nessas vivências e questões teóricas é que temos estruturado os planos de aula, a fim de terenizar nossa educação escolar indígena. Afinal revertendo a escola a um instrumento a favor da Nação Terena.

7.3. Alguns planos de aula terenizados construídos nas oficinas de formação citadas anteriormente

A produção desses materiais didáticos específicos combate a escassez dos materiais nas escolas indígenas brasileiras, afinal, como diz, o Professor Wanderley Cardoso:

Não há, ainda, um número expressivo de material didático diferenciado para as escolas indígenas que satisfaça a demanda. No entanto, em alguns

municípios encontram-se iniciativas animadoras que mostram o engajamento dos professores indígenas na construção de material didático e literário que contemple os saberes tradicionais de seu grupo étnico. (CARDOSO, 2011, p. 114)

Observo apenas que, por questão de espaço, inverti a posição das colunas de horizontal para vertical. Além disso, há alguns planos já no formato da cartilha, que, em vez da tabela inicial, traz, no canto superior direito, uma caixa de texto com as informações básicas do formulário. Os planos estão dispostos em Língua Terena, seguidos da versão em língua português

7.3.1 Plano de aula para 1º ano do Ensino Fundamental:

<p align="center">ECOLA POLO MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ PINTO DA SILVA EXTENSÃO INDÍGENA INÁMATI POKÉ'E PLANEJAMENTO BIMESTRAL –.....</p> <p>Quantidade de aulas: Período:/...../.....à/...../.....</p>	
Professor:	
Série:	1º ano fundamental
EIXO ESTRATÉGICO	Eu e minha Escola
COMPONENTE CURRICULAR	Língua Portuguesa
OBJETO DE CONHECIMENTO	Produção de texto, compreensão. vocabulário nomes e qualidade; verbos no modo imperativo; pontuação e gênero receita.
HABILIDADES BNCC	(EF35LP03) consiste em: Identificar a ideia central do texto, demonstrando a compreensão. (EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.)
ELEMENTO DA CULTURA TERENA	Mandioca(xúpu), banha de gado, fogão de pedra, e caldeirão.
METODOLOGIA: aula interativa.	
AVALIAÇÃO	

IHÍKAXOVOTI ALFABETUNA TÊRENOE

(Assimilar o alfabeto Terena)

YOKÓMOMA ALFABETU:
(observe o alfabeto)

A MB ND E

NG H I NJ K

L M N O P

R S T U V Y

NZ ?

IHAXAKOKO ALFABETU

A divisão da nação alfabeto

Há muitos anos, os moradores da Nação Alfabeto começaram a brigar. Então Cacique Ageu dividiu todos em duas aldeias: Consoanti e vogau. Consoanti eram guerreiros muito fortes que esbarravam em seus inimigos: na língua; nos dentes; no céu da boca e etc. Entretanto, mesmo assim, eles conseguiam escapar!

Já as guerreiras vogais eram muito espertas, esperavam os inimigos ficarem bem distraídos e saíam correndo, sem nem encostar neles!!! Eles eram diferentes, mas entenderam que cada grupo podia viver do seu jeito e respeitando os costumes do outro.

Então houve paz!

mekuke, enepone ko'ovokutihiko alfabetu turixovone haxákeovo. Nãti Ageu haxákoane piati ipuxóvokuti: Consoanti yoko vógau. Enepone consoanti ainovo xúnati isúkoti koati amatitkokoti okópone: ya emo'úke; ya oíke; ya kóku yoko po'inuhiko. itea kóyeane iteovo!

Enepone vógauihiko itúkovo xeméketi, kuxó kkoexo okópone ákoyea apá'akahiko sínéa ako píruka ipúhíkea meúkeke!!! Póitínovohiko, itea koane éxea motóíyeova áko'byeá ivákapu vo'oku éxoatéyea po'inu kixóvoku itúkeovo.

Ako'bre isi'kaka!

1) YITÁXAPAMAKA NE VÓGAU



Reescreva as vogais

2) YITÁXAPAMAKA NE CONSOANTI

Reescreva as consoantes



3) *Nayé'aye emo'ûti poké'eke:*

Quantas palavras estão escritas abaixo/baixo:



Vétekeke



Marakáya



Tamúku



Tapî'i



Pôhi



Epô'e



Péti



Kámo



4) *Liguexa ne iha hó'openo.*

Ligue a figura de acordo com seu nome.



Vétekeke



Kámo



Pôhi



Tamúku



Tapî'i



Marakáya

6) **YITÁXA NE EMO'ÛTI HOMOXÓVOTI**

Copie a palavra em destaque



Naye'aye létarana ne emo'ûti?
Quantas letras tem a palavra?

Yitáxa inuxoti ihe.
Escreve o seu primeiro nome.

Yitáxa inuxoti létarana ihe.
escreva a primeira letra do seu nome.

kuti itukovo hunókoku létarana ihe
Qual a última letra do seu nome?

itikapamaka y'é'akeye vogaina póhuti híko emo'ûti
Copie quantas vogais possuem cada palavra.

7) *liguexa motovâti omótouxeokoko ne nonêti.*

ligue as partes das imagens.



**8) Ikene yomótoxeokokoa yitaxi iha ne nonêti
keyúhopeke.**

Após juntar as imagens escreva os nomes em seu caderno.

.....,,

.....,,

.....,,

7.3.2. Plano de aula para 2º ano do Ensino Fundamental:

<p align="center">ECOLA POLO MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ PINTO DA SILVA EXTENSÃO INDÍGENA INÁMATI POKÉ'E PLANEJAMENTO BIMESTRAL –.....</p> <p>Quantidade de aulas: Período:/...../.....à/...../.....</p>	
Professor:	
Série:	2º ano fundamental
EIXO ESTRATÉGICO	Eu cuido do meu corpo
COMPONENTE CURRICULAR	Língua Portuguesa
OBJETO DE CONHECIMENTO	cuidado e prevenção de acidentes.
HABILIDADES BNCC	(EF02CL03) Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).
ELEMENTO DA CULTURA TERENA	Ferramenta do vovô.
METODOLOGIA: aula interativa.	
AVALIAÇÃO	

KO'ITUKEPE ÔTU MURUÁ

Po'i káxe mbího ôrengoponca mate xoko ôngu Muruá, kuteati úha koeti kaxe. Koané apemaka êno, ûndi, eungó, ônze, yoko ámori.

Úha kôe úti xoko oye'ékoku, "ônze" Itunaiti para tomar o mate.

Enepone ônju ahá'axo ímea ne ko'ítukepe koati isulunake oye'ékokuti, motovâti akoyea yuha'íxa kalivôno.

Enepone ko'ítukepe ônju enomone ne mâxete, xopilokoti, áhara, yoko povôti. Aha'áxo kakauna kixea vo'óku kalivôno motovâti akoyea yuha'íxa mara'inamo aka'akapu.

Po'i kaxe enjovi Davi akoti káma veyu kixo mâxete yane akone ita ináko ehane tetukopo vo'ú yaikone iyoyea imixakone irikovone itina.

Tradução: Salatiel Francisco Dias

HINGA VITUKAVO XÊTI

- 1- kuti ituko ko'ítukepe ne "ôtu" Muruá.
- 2- Nakoti'íye kaunakino a isulunake oye'ekokuti?
- 3 - Apene yoko'okivoku yane ko'ítukepeti?

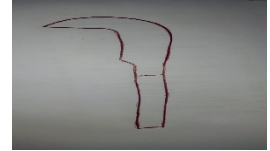
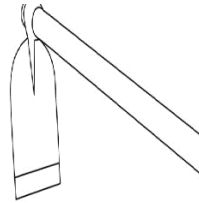
ATIVIDADES

1) Hinga vexoati itikovotiye ne koekuti tetukoti motova kohíyanayeovo úti!

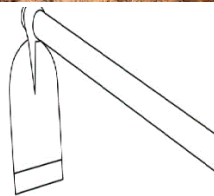
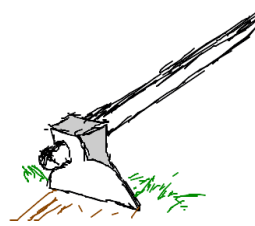
a) ko'éne hiruruxa ne koekuti tetuketi.



b) Ko'ene hinga homoxoati ûti ne ko'itukepe ôtu.






2) Hiruruxa ko'itukepeti tokopovoti:





3) Yokomoma ne nonéti, ina yitaxâ Terenake ina ipihe pa purutuyeke.

pirítau		faca
		
		

4) Keusexapa ne yutoeti yá Terenake: piritau, yutâpa yoko enovópeti.

P						
			Í			
	I					U
				T		
		R				
					A	

Y				P	
	U				
			Â		
		T			
					A

E							I
			V				
	N				E		

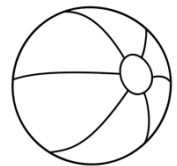
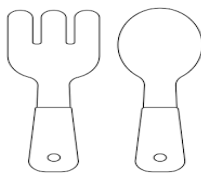
				Ó				
		O					T	
					P			

TAREFA

6) Yitaxapa yovokuke, yokokomoma ne yitoe vanúkeke. Ina deseyexa iti lopékuke koekuti akokoti, tetûke. quaduruke a seguir, desenhe à direita aqueles que oferecem riscos de se cortar e, à esquerda, os que não oferecem esse risco.

--	--

7) Hinga homoxoati ûti apêti xoko oye'ekukoti na ihikaxovokuti.



a) Kuti itukovoye?

b) kuti itukovo porutihiko?

8) Hinga dezeyaxoti kuation koeti ko'itukepe ôtu Muruá ina hemaxâ.

a) Naye'axo ko'itukepe ne ôtu Muruá?

b) Kuti koehá ko'itukepe ôtu Muruá?

c) Yexoa itukovotiye ko'itukepe ne ôtu Muruá kutiane itukovoye?

d) Nako'eye ako'o yexa'x yiho'ixi ne ko'itukepeti?

9) Hiruruxa turi iha ne ko'itukepe ôtu Muruá yane ina yitaxapa uha koepoti.

EHCD
AN

MCDHO
AA

FCIOE







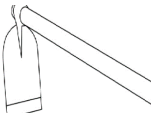

FCOÂA

10) Kuti koeha ne exetinati?

11) Vokomohivo iha yoko nône ne koekuti ko'itukepe ôtu Muruá yoko oye'ekukoti.

ANEXOS

Jogo da memória.

 ENXADA	 ENXADA	 CHA	CON  CONCHA
 MACHADO	 MACHADO	 PANELA	 PANELA
 FOICE	 FOICE	 FACA	 FACA

AS FERRAMENTAS DO “VÔ” MURUÁ

Certo dia fui tomar mate com meu avô Muruá, como todos os dias. Também fazem parte minha mãe, tios, tias e netos.

Todos ficam na cozinha da “vó” Itunaiti para tomar o mate.

O meu avô costuma colocar as ferramentas dele bem no cantinho da cozinha, para as crianças não mexerem.

E esses objetos são: o facão, foice, enxada e machado. Sempre fica tudo bem guardado para as crianças não pegarem e não machucarem.

Porém meu primo Davi é bem teimoso e foi pegar o facão. Não aguentou o peso e machucou a mão! Chorou, gritou e o sangue pingou.

HORA DA CONVERSA

Roteiro para roda de conversa (10min)

- 1- Que ferramentas “vô” Muruá tem?
- 2- Por que ele guarda no cantinho da cozinha?
- 3- Você já se machucou com alguma ferramenta?

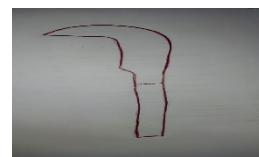
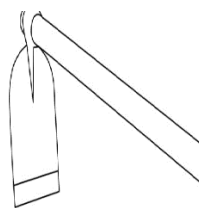
ATIVIDADES

1) Vamos reconhecer alguns tipos de objetos cortantes com que devemos ter cuidado!

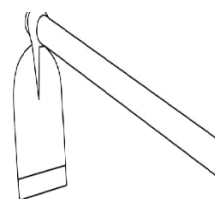
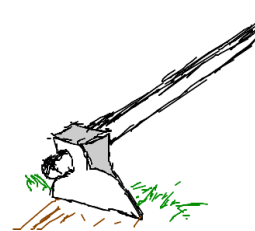
- a) Agora vamos circular os objetos cortantes.






- b) Agora vamos pintar as ferramentas do vovô.



2) Ligue a ferramenta adequada para cada uso:



3- Observe as figuras a seguir, depois escreva na primeira coluna em língua Terena e na outra, em língua portuguesa.

pirítau		faca
		
		

4) Complete os quadros a seguir com as palavras em língua terena: **pirítau**, **yutâpa** e **enovópeti**.

P						
			í			
	I					U
				T		
		R				
					A	

Y				P	
	U				
			Â		
		T			
					A

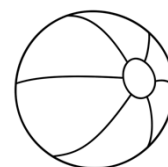
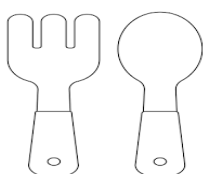
E							I
		V					
	N				E		
			Ó				
		O				T	
				P			

TAREFA

6) No caminho de volta para sua casa, observe os objetos que aparecem. No quadro a seguir, desenhe à direita aqueles que oferecem riscos de se cortar e, à esquerda, os que não oferecem.

--	--

7) VAMOS PINTAR OS OBJETOS QUE TEM NA COZINHA DA ESCOLA.



a) QUAIS SÃO ELES?

b) PARA QUE SERVE CADA UM?

8- AGORA VAMOS FAZER QUATRO DESENHOS DE FERRAMENTAS QUE QUE O AVÔ MURUÁ GUARDA NO CANTINHO DA COZINHA E DEPOIS VAMOS COLORIR ELES.

a) QUANTAS FERREMENTAS QUE O AVÔ MURUÁ TEM?

b) QUAIS SÃO OS NOMES DESSES OBJETOS QUE O AVÔ MURUÁ TEM?

c) VOCÊ CONHECE ALGUNS DESSES OBJETOS QUE O AVÔ MURUÁ TEM QUAIS SÃO ELES?

d) O QUE ACONTECE QUANDO NÃO SABEMOS USAR ESSES OBJETOS?

9) ENCONTRE NO BALÃO AS INICIAIS DAS LETRAS DOS OBJETOS QUE O

VÔ MURUÁ TEM E ESCREVA ABAIXO O NOME.

E H C
D A N

M C D
H O A
A

F C I O
E

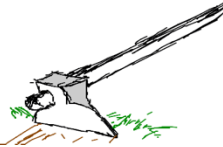








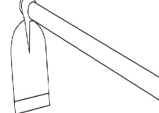


F C O Â
A

10) QUAL É O NOME DO TÍTULO DO TEXTO?

11) JOGO DA MEMÓRIA COM OS NOMES E FIGURAS DOS OBJETOS DO VOVÔ MURUÁ E DA COZINHA.

PROF. (A) AGORA VOCÊ VAI
PREPARAR O JOGO DA
MEMÓRIA QUE ESTÁ EM
ANEXO NA PAG. ____

JOGO DA MEMÓRIA REFERENTE A ATIVIDADE.... NA PÁGINA...

 ENCHADA	 ENCHADA	 NCHA	 CONCHA
 MACHADO	 MACHADO	 PANELA	 PANELA
 FOICE	 FOICE	 FACA	 FACA

7.3.3. Plano de aula para 3º ano do Ensino Fundamental:

<p align="center">ECOLA POLO MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ PINTO DA SILVA EXTENSÃO INDÍGENA INÁMATI POKÉ'E PLANEJAMENTO BIMESTRAL –.....</p> <p>Quantidade de aulas: Período:/...../.....à/...../.....</p>	
Professor:	
Série:	3º ano fundamental
EIXO ESTRATÉGICO	Eu e minha Escola
COMPONENTE CURRICULAR	Língua Portuguesa
OBJETO DE CONHECIMENTO	<p>Produção de texto, compreensão.</p> <ul style="list-style-type: none"> vocabulário nomes e qualidade; verbos no modo imperativo; pontuação e gênero receita.
HABILIDADES BNCC	<p>(EF35LP03) consiste em: Identificar a ideia central do texto, demonstrando a compreensão.</p> <p>(EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.)</p>
ELEMENTO DA CULTURA TERENA	
METODOLOGIA: aula interativa.	
AVALIAÇÃO	

YAYE TUHIXEOVO EXETINA

Kali e Xuna

Enepone Xuna pihone xo'opeye yane kaxé. Uhe ekoti poi koêtimo kâxe yane Semanane Culturana. Aldeake mburiti. Apé sêno teyapanati Noxoamaka ne hoyeno Xunati yoko exoketi.



Arquivo pessoal: Prof. Sérgio terena

Kali eno oyokoati heu koeti aldeake pohane Xuna. Oyoko. Yuxovo komomoyeako inone kôe exeokoko. Yuho'oxeokoko yane hoyenohiko.

Pihone kâxe, puine hûra exoane itukeavo ihâe kóti!

Undi inikene Muruá

Texto autor: prof.: Sérgio da Silva Reginaldo

Tradutor: Geovane Farias

MINHA HISTÓRIA COMEÇA ASSIM:

Kali e Xuna

Um belo dia a linda jovem Xuna saiu para passear como de costume. Mas desta vez aconteceu algo diferente: era a festa da Semana Cultural em uma da aldeia da Terra Indígena Buriti. Xuna, uma menina tímida, se deparou com um guerreiro forte e bonito!



Arquivo pessoal: Prof. Sérgio Terena

Kali era admirado por todas as jovens das aldeias da região, mas se surpreendeu com a beleza de Xuna. Eles ficaram se olhando, admirando a beleza um do outro. A timidez de Xuna não venceu tanto interesse pelo guerreiro, e foi assim que se conheceram, namoraram e logo se casaram.

Um tempo depois, a barriga de Xuna começou a crescer e crescer... Então descobriram que tinha um lindo bebezinho morando lá!

Ele era eu! o seu amigo Muruá.

Texto autor: professor: Sérgio da Silva Reginaldo

Revisado: Prof.^a Dra. Elisangela L. Amaral

7.3.4. Plano de aula para 4º ano do Ensino Fundamental:

<p align="center">ECOLA POLO MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ PINTO DA SILVA EXTENSÃO INDÍGENA INÁMATI POKÉ'E PLANEJAMENTO BIMESTRAL –.....</p> <p>Quantidade de aulas: Período:/...../.....à/...../.....</p>	
Professor:	Sérgio da Silva Reginaldo
Série:	4º ano fundamental
EIXO ESTRATÉGICO	Eu e minha Escola
COMPONENTE CURRICULAR	Língua Portuguesa
OBJETO DE CONHECIMENTO	<p>Produção de texto, compreensão.</p> <ul style="list-style-type: none"> vocabulário nomes e qualidade; verbos no modo imperativo; pontuação e gênero receita.
HABILIDADES BNCC	<p>(EF35LP03) consiste em: Identificar a ideia central do texto, demonstrando a compreensão.</p> <p>(EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.)</p>
ELEMENTO DA CULTURA TERENA	
METODOLOGIA: aula interativa.	
AVALIAÇÃO	

TEMÉ – TEMÉ: NÍKA UTI KÔENE YÓKO IHAHÓTI

- Oi Kali! Kaliii – yihaxika Xuná.
- Oi Xuna! Yoma nike?
- Eêm. Omo Skiny! Kene iti?
- Nika Ageu ómo?
- Kutiane nike?
- Temé - Temé.



Arquivo Pessoal: Professor Sergio Terena

Ageu etó'okoa iha ihíxaxoti Estevão Reginaldo. Koâti inakuhukoati ya kaxena nikokonôti! ihíxaxoti, kosokoa heu koeti, mopoaxo mopoí hanaíti yoko metakíko notovâti oxôkea yûku xikíxina vaka, yoko yúki xanene xûpu oyenâti.

Ye'ékovone horana níkea. Ongo Zilá oxokoa yûku ipihoa xikíxi xoko xuhunae okeke mopoí, Kuxoa kotuiyea notovâti ipihea xûpu yoko yúki. Yané usône nikokonôti. temé-temé!!!

Ako'ó temé-temé, ihíxaxoti Estevão, mapuikôa takurei ipihoa xôko ûtoke.

Pohekexoa xôko ihíxaxoti – singu koêti itátane poi, kôeku nikokonôti!

-Uhe'ekoti éxetina, Xuna! popoí kôene koekú, apene héo koêti ihíxaxovoti, heu kôane apêti, notôva novokexea níka!

Autoria: Prof. Sérgio da S. Reginaldo

Tradução: Geovane Farias

TEMÉ - TEMÉ: A MERENDA DE HOJE E DE ONTEM

Leia o Texto 1:

- Oi Kali! Kaliii! – Chamou Xuna.
- Oi, Xuna! Você já trouxe lanche?
- Sim. Trouxe skinny! E vc?
- Eu trouxe o lanche do tio Ageu?
- Qual lanche?
- Temé-temé.



Arquivo Pessoal: Professor Sergio Terena, os alunos ouvindo um ancião

O tio Ageu contou que o professor dele se chamava Estevão Reginaldo. Ele tem muita saudade do prof, que também deixou marcado na lembrança o momento da merenda! O professor deixava tudo preparado: três pedras grande, um punhado de angico (lenha), para acender o fogo, um caldeirão, uma colher de banha de gado, um pouco de sal e o principal: a matéria prima, a mandioca cozida!!!

Quando estava aproximando a hora da merenda, a Saudosa tia Zilá acendia o fogo e colocava a banha na panela de ferro, em cima das pedras. Esperava ficar bem quente para passar a mandioca já com sal. Estava pronta a merenda: o temé-temé!!

Quando não tinha o temé-temé, o professor Estevão descascava cana e colocava no prato. Depois distribuía para os alunos - cinco pedacinhos para cada um - era outro tipo de merenda!

_ Que história legal, Xuna! E bem diferente de hoje, que os alunos têm tudo, até uma nutricionista para escolher a merenda!

Texto: Prof. Sérgio da Silva Reginaldo

Revisado: Prof.^a Dra. Elisângela L. Amaral

Leia o Texto 2

E Lembranças boas da escola

O tio Ageu contou que o professor dele se chamava Estevão Reginaldo. Ele tem muita saudade do prof, que também deixou marcado na lembrança o momento da merenda! O professor deixava tudo preparado: três pedras grande, um punhado de angico (lenha), para acender o fogo, um caldeirão, uma colher de banha de gado, um pouco de sal e o principal: a matéria prima, a mandioca cozida!!!

Quando estava aproximando a hora da merenda, a saudosa tia Zilá acendia o fogo e colocava a banha na panela de ferro, em cima das pedras. Esperava ficar bem quente para passar a mandioca já com sal. Estava pronta a merenda: o temé-temé!!!

Quando não tinha o temé-temé, o professor Estevão descascava cana e colocava no prato.

Depois distribuía para os alunos - cinco pedacinhos para cada um - era outro tipo de merenda!

_ Que história legal, Xuna! E bem diferente de hoje, que os alunos têm tudo, até uma nutricionista para escolher a merenda!

Texto: Prof. Sérgio da Silva Reginaldo

Revisado: Prof.ª Dra. Elisangela L. Amaral

ITUKETI

- 1- Agora seu professor vai lembrá-lo de alguns nomes de comidas da comunidade.



- 2 - Você vai conversar com seu colega em Língua Terena:
- 3- a) Eu comi _____. E você? – O colega vai dizer o que ele comeu e perguntar a um terceiro.
- 4- Fazer uma receita escrita em terena [com uma senhora da comunidade]. [explorando verbos no imperativo – o modo verbal da ordem]
- 5- Organizar um piquenique com comidas típicas.
- 6- Descrição de imagem.
- 7- Organizar uma “feira/troca de alimentos” [algo que acontecesse no passado – para treinar vocabulário e conversação/oralidade]

ATIVIDADES PARA AULA DE LP

EF35LP03 consiste em: Identificar a ideia central do texto, demonstrando a compreensão.

Ver habilidade sobre elementos da narrativa e sobre pontuação – também sobre uso de tecnologia na escola.

1- Sobre o texto 1, responda:

- a) O texto 1 reproduz um (a) _____.
 A) Conversa /diálogo B) exposição de ideias C) receita
- b) Quem participa do diálogo no texto 1
 Quem participa do diálogo no texto 1 são _____
- c) Quem participa de uma história é chamado de:
 (A) narrador (B) espaço (C) personagens (D) tempo (E) enredo

Observe o formato do texto. Como o texto 1 é organizado?

O texto 1 é organizado

e) Os sinais de pontuação são importantes no texto? Por quê

f) Transcreva cada sinal de pontuação, em seguida identifique (escreva o nome dele) e explique que sentido ele produz?

g) Qual é o assunto da conversa no texto 1?

O assunto da conversa no texto 1 é

2- Sobre o texto 2, responda:

a) O formato do texto 2 é igual ao do texto 1? Por quê?

b) Do que é falado no texto 2?

c) O texto 2 também tem personagens. Quem são eles?

d) No texto 2, os personagens também falam? Responda a essa questão comparando com a fala dos personagens no texto 1.

3) Você leu os textos 1 e 2. Então responda:

a) Quanto à maneira como estão escritos, o que os dois textos têm em comum?

b) Quanto à maneira estão escritos, o que os dois textos têm de diferenças?

c) Que sentimento o Tio Ageu tem pelo professor Estevão hoje?

O tio Ageu sente _____.

d) Que ação do professor ficou guardada na memória do tio Ageu?

e) Nos textos lidos tem alguma palavra que você não conhecia? Se sim, anote cada uma delas. Vamos fazer pesquisa no dicionário!

f) O tio Ageu contou como tia Zilá preparava o lanche. Pesquise, na internet, como é o formato de uma “receita”. Depois tire informações do texto 2 para escrever a receita do “Temé-Temé da Tia Zilá”. Você pode pedir a ajuda da sua mãe ou de outra pessoa que puder ajudá-lo.

Professor, na próxima aula, considere as variedades de língua portuguesa que virão nos textos produzidos.

Procure selecionar as palavras e/ou expressões de variedades não padrão para discutir os efeitos de sentidos.

Procure explorar as construções, interpretando seus usos e possibilidades de escrita.

Após conversar sobre essas questões com os alunos, em grupos, peça que eles selecionem as construções que sejam semelhantes; as que são diferentes, mas com a mesma função no gênero receita; discutam sobre essas ocorrências analisando também as questões de estrutura do gênero e de construções – organização dos ingredientes; modo de fazer, etc.

Por fim, mostre um vídeo de programa de receita a fim de estimular a gravação de vídeos encenados pelos alunos.

7.3.5. Plano de aula para 5º ano do Ensino Fundamental:

<p align="center">ECOLA POLO MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ PINTO DA SILVA EXTENSÃO INDÍGENA INÁMATI POKÉ'E PLANEJAMENTO BIMESTRAL –.....</p>	
<p align="center">Quantidade de aulas:4..... Período:/...../.....à/...../.....</p>	
Professor:	
Série:	5º ano fundamental
EIXO ESTRATÉGICO	Eu e minha Escola (merende de hoje e de ontem)
COMPONENTE CURRICULAR	Língua Terena
OBJETO DO CONHECIMENTO	Gênero Diálogo – em Língua e Terena: Gênero Receita. Ampliação de vocabulário.
HABILIDADES BNCC	
ELEMENTO DA CULTURA TERENA	Mandioca (xúpu), banha de gado, pedra (fogão).
METODOLOGIA: aula interativa.	
AVALIAÇÃO: Obs.: registro de participação, interesse e realizações das atividades em grupo	

NÎYE

URUCUM



Enepone nîye xuve tikóti motovâti itóponea sei koeti méturu. Enepone tûti pu'itinoe koane hóhonono kóye, enepone hîu hararáhiti. Enepone há'i tonó'iti ápe itápa múmuya koeti.

Enepo itovóne há'i, imíhe'oko ne há'i iyuseké koe áke hararáketi. Enepone nîye itúkukono ipixáti motovâti kátarakeokono yúvone ohokéxoti yoko diabete.

Kuteati ne hômo ne nîye ápe kó'iyevoku hiyá'iti tuku koeti harará'iti koati exoâti peruano yoko indiano, ya xoko Brasil koati iko'ítukexoati ya homo ípune, yoko homo múyo (kuteati homo nutíku, hahá'iti hômo).

Kuteati ya xoko hána'iti ko'itukekuti oye'ékoti ítuke purutuye brasileiro, enepone épouxa ne nîye, hara éxeokono colorau yoko açafirão, eneporâ'a kaharâra'ikopeti nikokónoti itúkovo. (JÚLIO, A. P. et.al. 2015, p. 103)

O urucum é uma árvore que pode chegar a atingir altura de até seis metros. Apresenta grandes folhas de cor verde-claro e flores rosadas. Seus frutos, quando estão verdes, apresentam espinhos flexíveis.

Ao madurar, o fruto se abre apresentando muitas sementes de cor vermelha. O urucum é utilizado na medicina natural para tratamento de diversas doenças como bronquites e diabetes.

Como tinturas, o urucum apresenta coloração de amarelo à vermelho, muito conhecida por peruano e indiano. No Brasil é usado por povos indígenas para coloração de artesanatos e nas pinturas corporais (juntamente com tinta do jenipapo, de coloração preta).

Assim como na indústria, na culinária brasileira a tintura de urucum em pó e conhecido como colorau ou açafirão da terra e é usado como condimento e corantes aos alimentos. (JÚLIO, A. P. et.al. 2015, p. 103).

IHÍKAXOVOTI YUTÓXEA

Praticando a escrita

1 – Yéxoa ne níye? Néxine xúve?

Você conhece o urucum? Já viu um pé de urucum?

.....

.....

2 – Enepone nîye ikó'itukexokono ya xoko ipuxóvokuti

yóvoku? Kuti itúkovo O urucum é usado na sua comunidade? Para quê?

.....

.....

3 - Enepone iyínoxapa ikó'itukexoa ne níye ya homo muyôti

Seu povo usa o urucum na pintura corporal?

.....

.....

4 - Kuti kixó'eko ne harará'iti ya xoko homo muyôti?

Qual é o significado da cor vermelha na pintura corporal?

.....

.....

5– Enepone yutoeti kyúhomaka nutíku. Yéxoa kixóvoku

xúve? O texto também falou do jenipapo. Você conhece essa planta?

.....

.....

6 – Enepone iyínoxapa ikó'tukexoa ne homo nutíku

motovâti homóxea muyôti? O seu povo usa a tintura de jenipapo na pintura corporal?

.....

.....

7 – Kuti kixó'eko ne hahá'iti ya xoko homo muyôti?

O que significa a cor preta na pintura corporal do seu povo?

.....

.....

8– Yarâ'a kéyuseapa ne emo'úti hiko motovâti yéxi

itukóvotiye ne farâse ovâti. Agora, ordene as palavras e descubra qual é a frase.

a) névoe - nóne - ra - ônze - kavanéke

.....

b) níye – xúve - Ôritine - yâylene

.....

c) númiko – kalíketinoe – ra – véneu

.....

d) nakáku – ra – nôti – hóyeno

.....

9) Hirûrupu'ika ne ínixepone emo'úti, ínamo yitaxapa

xêrerekuke. Circule as palavras, que encontrar e escreva-as ao lado.

M	H	E	T	A	K	E	M	A	X	U	V	K	M	A	E	R	K
O	A	M	'	I	M	A	N	A	N	A	O	M	I	U	M	M	A
P	I	T	I	M	O	N	U	H	A	R	A	I	H	N	O	B	M
N	U	M	O	M	A	K	L	E	T	R	A	M	A	A	K	O	M
I	R	I	L	E	'	M	N	A	K	A	T	I	M	K	O	L	E
Y	O	N	E	P	A	K	E	N	K	A	'	L	O	A	'	K	O
E	A	K	A	T	I	M	O	Y	O	T	K	M	E	K	A	E	V
H	M	O	N	U	T	I	K	U	G	U	M	A	M	U	K	P	E
O	'	K	Y	A	Y	A	Y	E	K	A	M	O	P	U	L	E	N
E	U	P	M	O	K	M	'	M	E	M	A	R	N	U	N	U	A

.....,

.....,

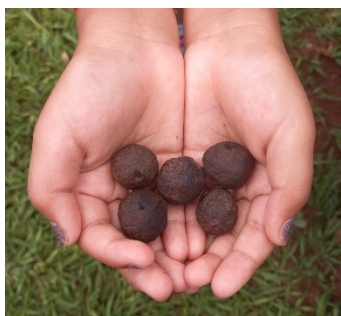
.....,

.....,

7.3.6. Plano de aula para 6º ano do Ensino Fundamental:

<p align="center">ECOLA POLO MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ PINTO DA SILVA EXTENSÃO INDÍGENA INÁMATI POKÉ'E PLANEJAMENTO BIMESTRAL –.....</p> <p>Quantidade de aulas:4..... Período:/...../.....à/...../.....</p>	
Professor:	
Série:	6º ano fundamental
EIXO ESTRATÉGICO	Minhas brincadeiras e diversões.
COMPONENTE CURRICULAR	Língua Terena
OBJETO DO CONHECIMENTO	Pontuação e acentuação.
HABILIDADES BNCC	(EF03LP07); (EF03LP12).
ELEMENTO DA CULTURA TERENA	Brincadeira com coquinhos (“Cinco Marias”).
METODOLOGIA: aula interativa.	
AVALIAÇÃO: Obs.: registro de participação, interesse e realizações das atividades em grupo	

“Singu kôe Marias”



Yá kutêati yúko kâli Têressa úkeati ya poké'exa kopénoti Buriti itukóivoko kalívono komôhiti “Singu Marias”

Inúxotike nekêxo imúkaya movóiti. Poínu ne kalívonohiko pássikone xûye imúkaya yâne nekexo âtine né hâi imúkaya.

Ya né'e itixovotine opékuke eyévokexa tikóti motovâti turíxea komohíyêa konokôati hovokoxea singu kôeti imukaya kalíkea. Púpurupui kôeti yané'e kâli mopoï ihaxea. Yané'e pîa kôêhiko kuríkea. Hákti ússo ne kuríkoti oposikoa kíxoaku motovati hêu koiye kuríkea.

Yâne kurikôatina vanuke nê pohuti imúkaya kûre vanukeke, kôêku ne pohuti konokôati vêyêa pôi imukaya kúríkea vânuke tumúneke iríko peovo ne ínuxoti kûre vanukuke. Yâne vê otine nê piape kuríkea vakuke ixopati ne mopoape na múkopea kôêku irikopeovo poké'eke. Hinâra kôe kôêkuti itoâti namúkopea hêu koeti ne singu kôeti imúkaya ênomone itó'o!

Tradução: Agar Custódio

Autoria: Profª. Fabiana Pinto Alves; Profª. Ana Rita Cabral Pinto

Colaboração: D. Terezinha Aparecida Pinto Gabriel

Revisão: Profª. Ma. Elisângela Leal da S. Amaral

As “cinco Marias”

De acordo com os relatos de D. Terezinha, moradora da Terra Indígena Buriti, quando era criança, ainda se brincava de “cinco Marias”.

O primeiro passo era catar o coco ou (emúkaya) já seco. Para isso um grupo de crianças saía à procura do pé de coco para coletar a fruta.

Depois as crianças se reuniam sob a sombra de uma árvore para começar a brincadeira, que se inicia assim: são escolhidos cinco cocos com menos imperfeições, bem redondinhos, que são chamados de pedra.



Arquivo: Prof.^a. Fabiana Pinto Alves

Em seguida eram montadas duplas e entregues cinco pedras para cada dupla. Caso não desse uma quantidade par de jogadores, jogava-se com a quantidade ímpar. Era tirado na sorte para ver quem iniciaria jogando.

Texto autoria: Prof.^a. Fabiana Pinto Alves; Prof.^a. Ana Rita Cabral Pinto

Colaboração: D. Terezinha Aparecida Pinto Gabriel

Revisado: Prof.^a. Dra. Elisangela L. Amaral

Yamápa rá yuhoiu ûti.

Atividades Interpretação de texto.

Entre culturas ...

Na cultura dos purútuye, existe essa brincadeira, porém é jogada com 5 pedrinhas!

1 - Yâ kuêati yúhoiu ûti “Singu Marya” nã kixovope inúxoti kixóvoku kuríkeovorá moníkenati?

De acordo com o texto “Cinco Marias”, qual era o primeiro passo para iniciar a brincadeira?

7 - Nã ipuxovo kurikea rá kâlivonohiko Singu Marya”?

Em que lugar as crianças costumavam a se reunir para brincar de “Cinco Marias”?

3 - Náyeaye hókone imúkaya motovâti komohiyea?

Qual a quantidade de coquinhos precisa-se para começar a brincadeira?

4 - Ná kixóvoye koêku rá mohíkenati motovâti kuríkeokono**“Singu Măriya** De acordo com o texto, quais são as regras da brincadeira das “Cinco Marias”?

Professor (a), agora tire um tempo para seus alunos vivenciarem a brincadeira.

5 - Yokómokea.

Vivenciando.

Sinais de pontuação**Xôko pokè'e ákoti inúxoati hêu ovati koêkuti âha koyúhoyea kuyuhua átea né yuho itúkeovo elokoti okóvo ikúkeovo ikaxúiti okovo vaukoti itukêovo hâhakoti âko êxa ne ikukovoke píhea yu ukê'eyea***Sinais de pontuação**Na terra de ninguém todo mundo falava o que queria do jeito que queria e ninguém sabia o que dizia nem se estava alegre nem se estava triste nem se estava gritando nem se estava falando baixinho nem se ia continuar nem se já tinha acabado*

Professor(a), o objetivo dessa atividade é que o aluno sinta falta dos sinais de pontuação e perceba a importância deles

Roteiro de yohoxoti**1 - Yoyókoanoé rá xêti?**

Vocês gostaram da história?

2- Na kuetí' iye?

Por quê?

8 - Yá isséneuke kutíya ko nokovo?

O que vocês acham que está faltando?

9 - Hóuxo vákue yútaxa ûti motovâti vexêa enépora yúho'u ûti.

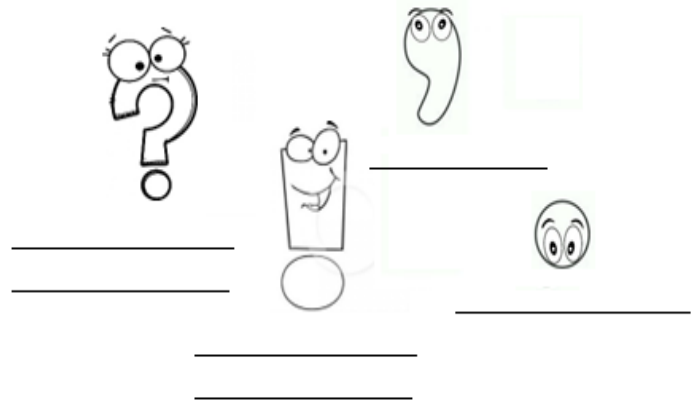
Coletivamente, vamos reescrever, no quadro, o texto anterior usando os sinais de pontuação adequadamente

10 - Xokayo rá yotôeti poké'eke ihixopana íha pone apêti xoko yunoïu ûti "Singu Mâriya" yane hiruruxahiko.

No quadro a seguir, encontre o nome de cada sinal de pontuação presente no texto "As cinco Marias", em seguida circule-os

Quadro 1

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



2) Yihaika rá yotóet yané'e yimâpa né épemone rá yutóeti.

Kuadurure 2

Leia o quadro abaixo e responda as questões a seguir:

Quadro 2

1	2	3
Tikóti árvore	Kalivôno criança	Imúkaya coco
Teressa Terezinha	Hai tikóti fruta	Mohítira brincadeira

a) - Xokóyorá emoúti yitáxa piati xêti yâ. Piâti clarativa.

Com as palavras da coluna 1, forme duas frases declarativas.

b) - Xokóyorá emoúti yitáxa piati xêti yâ. Piâti interrogativa.

Com as palavras da coluna 2, forme duas frases interrogativas.

c) Yâra mopoâti êmouti, uitaxa, emouti exclamativas.

Com as palavras da coluna 3, forme duas frases exclamativas.

Horana da produção

1 - Puyákapa yoko vo pone inúxoti víhikauvo, yitáxina ne kê'i Têressa yepemoati ápeyea pôi mohikénati éxone yâ macuque. Hâko inotova yokovo pone vihikavo pone sinais de pontuação! inúxotike yitáxa keyuho peke.

- 1- Lembrando do gênero carta, que foi estudado, escreva uma cartinha para Dona Terezinha, perguntando de que outras brincadeiras de sua infância ela se lembra. Não se esqueça de usar corretamente os sinais de pontuação! Primeiro você fará um **rascunho** no seu caderno!

2 - ênepo aussone ne yitoe yéssaika ne kéyuhope xoko kêli ínikene motovâti komômoyea tokó peovo. Yané'e hane hôkomo yútoe ihíkaxoti kuadruke

- 2- Quando seu rascunho estiver pronto, você vai trocar com um coleguinha para fazer a revisão da escrita. Cada um seguirá o roteiro de correção que a prof.^a. Colocou no quadro.

CRITERIOS DE CORREÇÃO:

- 1 – Uso adequado do ponto final;
- 2 – Uso adequado do ponto de exclamação;
- 3 – Uso adequado do ponto de pergunta;
- 4 – Uso adequado da vírgula;
- 5 – Coesão e coerência no texto.

7.3.7. Plano de aula para 7º ano do Ensino Fundamental:

<p align="center">ECOLA POLO MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ PINTO DA SILVA EXTENSÃO INDÍGENA INÁMATI POKÉ'E PLANEJAMENTO BIMESTRAL –.....</p> <p>Quantidade de aulas:4..... Período:/...../.....à/...../.....</p>	
Professor:	Edenilza M. Kafaro
Série:	7º ano fundamental
EIXO ESTRATÉGICO	
COMPONENTE CURRICULAR	Língua Terena
OBJETO DO CONHECIMENTO	
HABILIDADES BNCC	
ELEMENTO DA CULTURA TERENA	Dança Terena Feminina ("Putu Putu").
METODOLOGIA: aula interativa.	
AVALIAÇÃO: Obs.: registro de participação, interesse e realizações das atividades em grupo	

HÚXOKENE TÊRENOE



Enepora híyokena têrenoe koyúhoti kixóku itekeovo kopenoti koane íkoroixoti vo'oku ihokea, numíkuxea, kuteane ape simuati malika ikoroixinovamaka.

koane noxoa uti heu koeti xoeno ya 19 na abril enepo híyokexa úti hiyeu viyeno xapa kaxena kopenoti.

Vêxokoa ra híyokexa úti kíxoaku senôhiko yôko hóyenhiko koânemaka ípovohiko úkeati hôi ixúxukoanehiko ne ípovo.

Ípovo né hóyeno ínaxea, túti kêahati buriti, úkea né hixóhiko, kóane ikoitukexo étakati yíyokexea ípovo senóríko xâku itukóvoye íkoitukexo maka oveati túti yoko nâkati hâi, tikôti kúahati pau Brasil, yoko pôi hiko hâi tikôti.

Ya hômoxovope háraiti Hômo hái nîye itokóvoye.
Hóyenhiko ênemone víkaxo.

*Texto autora: Pro^a. De apoio Edenilza M. Kafaro
Tradução: Agar Custódia*

A DANÇA INDÍGENA TERENA



A dança terena faz parte da tradição indígena, para realização de rituais, expressar gratidão pelas colheitas, caças e pescas, celebrar vitórias, e recepcionar visitantes de outros lugares.

Podemos ver isso a cada ano, principalmente, no dia 19 de abril, onde quando apresentamos a nossa dança para a comunidade em celebração ao Dia Nacional dos Povos Indígenas.

Temos as apresentações de dança das guerreiras e dos guerreiros, que utilizam materiais coletados da própria natureza para a confecção das roupas e acessórios.

A roupa dos homens é composta pela saia, feita de palhas de buriti, o cocar, e. eles utilizam também a Taquara, como instrumento para fazerem suas apresentações. Já a roupa das mulheres, é feita com tecidos de estopa (juta), usam o cocar e também os adornos feitos com sementes de pau-Brasil, saboneteira, etc.

Na pintura corporal, usam a tinta feita com o fruto do jenipapo, que traz a cor preta, e o urucum, a tintura vermelha.

A Dança da Ema, como é chamada a dança masculina, está ligada às atividades do nosso cotidiano como a caça e a pesca, as lutas e aos rituais.

Texto autora: Edenilza M. Kafaro

Revisado: Prof^ª. Dra. Elisângela L. Amaral

ITUKETIHIKO

ATIVIDADES

1 - Kuti koyuro ne híyokena úti?

O que a dança Indígena expressa?

2 - Kuti íukeovo ne ípovo hóyenhiko yôko senóhiko?

Como são feitas as roupas dos homens e o das mulheres?

3- Kutiya itukovo nâi tikoti hômoxeovohiko?

Quais os frutos utilizados na pintura?

4 - Kúti ikukovo rá hiyokena úti?

A dança está relacionada a quais atividades?

5 - Na úkea ípovohiko motovâti ixuxukeahiko?

De onde são tirados os utensílios usados para a confecção das roupas?

7.3. 8. Plano de aula para 8º ano do Ensino Fundamental:

<p align="center">ECOLA POLO MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ PINTO DA SILVA EXTENSÃO INDÍGENA INÁMATI POKÉ'E PLANEJAMENTO BIMESTRAL –.....</p> <p>Quantidade de aulas:4..... Período:/...../.....à/...../.....</p>	
Professor:	Sergio S. Reginaldo
Série:	8º ano fundamental
EIXO ESTRATÉGICO	
COMPONENTE CURRICULAR	Língua Terena
OBJETO DO CONHECIMENTO	
HABILIDADES BNCC	
ELEMENTO DA CULTURA TERENA	Dança Terena masculino (" Kipaé").
METODOLOGIA: aula interativa.	
AVALIAÇÃO: Obs.: registro de participação, interesse e realizações das atividades em grupo	

PASTOS DOS MACACOS

QUADRO DE ABERTURA (diálogo)

Ya kúveoke Brasil ukoponone apeyea ne níka váka uke'exoti t'kótina kâ'i.

Em algum lugar do Brasil... o pasto crescia rapidamente desmatado a floresta, avançando sobre o território dos macacos.

Cena 2 – o segundo chega para conversar:

- Nakéyeye?

- Oi. Como vai?

- Ngoyó'iti. Namo kó'eye xe'exa uti ovea yara mêum.

- Estou preocupado. Nossos filhos viverão em um mundo diferente.

Ákonemo tikoti. Konókotimo éxea óvea xoko nika váka!

O pasto vai tomar conta de tudo. Eles terão que saber sobreviver no pasto!

- Namo kixoaye ûti víhikaxea óvea? Koeku ako'oyea véxone?

- Mas como vamos ensiná-los a viver no pasto? Se nós não sabemos direito?

- Konokotimo exea kuteati vû'i...

- Eles vão ter que aprender com os bois...

Cena 3 – Conversa dos macacos com os bois (começa com o boi perguntando):

- Kehá'anoë koêkutiye?

- Vocês querem alguma coisa?

-Vo'oku ne nika váka ukoponotimo tukea koeti akó'oyea tikóti.

- Os pastos vão aumentar até não existir mais árvores

- Enepone nje'éxa ûti ako'omo ivákapu enepo êxa óvea kuteâti îtinoë, reîna hí'e.

- Os nossos filhos não vão sobreviver se souberem viver como vocês, os reis do pasto.

- Êm, únati káxe!

- Sim, bom dia!

Texto Autor: Prof. Sérgio S. Reginaldo

Tradução: Prof. Fernando Candelário

7.3.9. Plano de aula para 9º ano do Ensino Fundamental

<p align="center">ECOLA POLO MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ PINTO DA SILVA EXTENSÃO INDÍGENA INÁMATI POKÉ'E PLANEJAMENTO BIMESTRAL –.....</p> <p>Quantidade de aulas:4..... Período:/...../.....à/...../.....</p>	
Professor:	Sergio S. Reginaldo
Série:	9º ano fundamental
EIXO ESTRATÉGICO	
COMPONENTE CURRICULAR	Língua Terena
OBJETO DO CONHECIMENTO	
HABILIDADES BNCC	
ELEMENTO DA CULTURA TERENA	Dança Terena masculino (" Kipaé").
METODOLOGIA: aula interativa.	
AVALIAÇÃO: Obs.: registro de participação, interesse e realizações das atividades em grupo	

HIYOKENO KIPÂE

Énepone hiyokéno kipâe exekóatí kôeku Culturana notováti áko'oyea auke'e

Hiyo kexóanehiko ya tempuna Chaco. Itukoahiko ipovo yoko na kati evoí kapâe. Yaha káxe tuti mburiti.

Hukopone Huxôe etakâti (flauta), sete kôe uhokona 40 cent. etakâti húkeavo kene pepêke (tambor) youko tikótina genipapo yoko vakâmotona tîpe.



Arquivo pessoal: Prof. Sérgio Terena

Yatike. Yakeneye

Hoyenohiko hírere koehico
muyo homoxeavo
kúkoti nâti tuhixeavo

Kuteanemaka naka uhe'ekoti
lyakakéxoá nâka tóko tóko...

Kuti kixôa yónea kipâe yoko
Komomeyea tuiuiú ya huxoke pepeke
Pihonehiko hiyo kexea ...

Hooooouuuuu!!!

“Tum!!!... tum! tum! tum!

Tum!!!... tum! tum! tum!”

Yatike yayenêke...

Hiyokeanehiho koane isaikéa hí yoko
Hokea emou pepêke:

“Tum!!!... tum! tum! tum!

Tum!!!... tum! tum! tum!”

Yatike yayenêke...

Hukoamaka koehu ne tuiuiu
 Hiyokexotihiko, komoma ûke tumukoane
 Kayakekea tûti

“Tum!!!... tum! tum! tum!
 Tum!!!... tum! tum! tum!”
 Yatike yayekeneye...

Hokoa emoú etakâti yoko
 pepêke(tambor), pihonehiko tumune...



Arquivo pessoal: Prof. Sérgio Terena

“Hooooooooouuu!!!”
 pá... pá, pá, pá (palmas),
 pá... pá, pá, pá,
 pá... pá, pá, pá...

Kuteanemaka ipovo,
 Iyakayea
 Yatike yayakea...

Ahaiaxo noxea! hanehiko
 Hiyokexea!
 Íhapakinoa vou:

“hu...ko pé no ti!
 hu...ko pé no ti!
 hu...ko pé no ti!”

Pihonehiko hiyokexea
 Yatike yakeneye...

“hu...ko pé no ti!
 hu...ko pé no ti!
 hu...ko pé no ti!”

Autoria: Prof. Sérgio da S. Reginaldo
Tradução: Geovane Farias

A DANÇA DO KIPÂE

A dança Kipâe é uma representação cultural que é passada de geração em geração, sempre com muita força, garra e dedicação para se manter viva a cultura Terena. Ela é carregada de elemento e valores culturais.

A dança já era praticada desde o tempo dos Terena na região do Chaco, onde usavam suas saias e cocares feitos com penas de ema. Atualmente as penas foram substituídas por fibras de palhas de buriti.

O ritmo é marcado pelo Hixõe Étakati (flauta) de sete furos, com 40 centímetros, feito de taboca. Já a batida é do Pepêke (tambor) confeccionado com tronco de genipapo e com o couro de veado.



Arquivo Pessoal: Prof. Sérgio Terena

Pra lá e pra cá

Os guerreiros em posição
avivados pelo grafismo no corpo,
só aguardando o sinal do Cacique da dança.

Para fazer seus lindos cocares
e colares balançarem no seu pescoço...

No passo da Ema e no olhar do
tuiuiu, com o som do pepêke, lá
vão eles...

“Hoooooooooooouuu!!!”
tum! tum! tum! tum!
tum! tum! tum! tum!”
Pra lá e pra cá...

Com um movimento suave e olhos
firmes, os guerreiros observam,
observam e mudam os seus
passos ao som do tambor:

“Tum! tum! tum! tum!”
tum! tum! tum! tum!”
Pra lá e pra cá...

“Tum! tum! tum! tum!
tum! tum! tum! tum!”
Pra lá e pra cá...

No gesto do tuiuiu, a cada passo dos
guerreiros, com olhos firmes viram sua
cabeça para a esquerda e para a direita...
Sempre pairando o seu olhar no horizonte.

“Tum! tum! tum! tum!
tum! tum! tum! tum!”
Pra lá e pra cá...



Arquivo pessoal: Prof. Sérgio Terena

No ritmo do Hixôé étakati e da batida
do Pepêke (tambor), os guerreiros seguem...

“Hoooooooooooouuu!!”
pá, pá (palmas),
pá... pá, pá, pá (palmas),
pá... pá, pá, pá (palmas),
pá... pá, pá, pá (palmas)...

As saias dos guerreiros
rodam, balançam
pra lá e pra cá!

E a multidão gosta!
E a plateia vibra!
E os guerreiros a gritar:

“hu...ko pé no ti!
hu...ko pé no ti!
hu...ko pé no ti!”

E assim vão eles
pra lá e pra cá...

Autoria: Prof. Sérgio Reginaldo
Revisado: Prof.^a Dra. Elisângela L Amaral

“hu...ko pé no ti!
hu...ko pé no ti!
hu...ko pé no ti!”



É possível ADAPTAR, INSERIR, CRIAR... TERENCEZAR!!!

P. 1

Narrador:

Nesta atividade, por exemplo, o prof. pode trocar o texto por uma narrativa Terena, pedindo o mesmo exercício.

Escreva na lousa a primeira frase da história: "Muito cedo **me convenci** de que **minha** mãe tinha toda a razão." Sublinhe os pronomes "me" e "minha" e o verbo "convenci". Os alunos devem identificar que o narrador da história é um narrador-personagem que narra em primeira pessoa. Para isso, faça perguntas que auxiliem os alunos a chegarem a essa conclusão, tais como: i) quando uso os pronomes "me" e "minha", a quem me refiro?; ii) e se uso os pronomes "nos" e "nosso", a quem me refiro?; iii) o verbo "convenci" está conjugado em qual pessoa? O que isso implica para o narrador?

Após essa atividade, pergunte a eles quem é a personagem que narra a história e peça que sublinhem, no texto, um trecho que justifique as suas respostas. Sugestão de trecho:

~~"— Que é isso, Bob? Você parece que teve medo do ventinho da noite passada.~~

~~— Ventinho? — respondi. — Tempestade e das boas, isso sim."~~

É PRECISO TREINAR ENCONTRAR ESPAÇOS PARA TERENIZAR A AULA!!!

1. TEMA E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Narrativas de aventura

2. HABILIDADES DA BNCC TRABALHADAS

(EF67LP28)

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF67LP30)

1. Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

(O que o prof. Terena pode criar aqui?)

O prof pode, em diversos conteúdos, empregar textos de gêneros diferentes do e sobre a cultura como texto base.

POR EXEMPLO:

Narrador:

Nesta atividade, por exemplo, o prof. pode trocar o texto por uma narrativa Terena, pedindo o mesmo exercício.

Escreva na lousa a primeira frase da história: "Muito cedo **me convenci** de que **minha** mãe tinha toda a razão." Sublinhe os pronomes "me" e "minha" e o verbo "convenci". Os alunos devem identificar que o narrador da história é um narrador-personagem que narra em primeira pessoa. Para isso, faça perguntas que auxiliem os alunos a chegarem a essa conclusão, tais como: i) quando uso os pronomes "me" e "minha", a quem me refiro?; ii) e se uso os pronomes "nos" e "nosso", a quem me refiro?; iii) o verbo "convenci" está conjugado em qual pessoa? O que isso implica para o narrador?

Após essa atividade, pergunte a eles quem é a personagem que narra a história e peça que sublinhem, no texto, um trecho que justifique as suas respostas. Sugestão de trecho:

– "Que é isso, Bob? Você parece que teve medo do ventinho da noite passada."

– Ventinho? – respondi. – Tempestade e das boas, isso sim."

Narrador:

Nesta atividade, por exemplo, o prof. pode trocar o texto por uma narrativa Terena, pedindo o mesmo exercício.

Escreva na lousa a primeira frase da história: "Muito cedo **me convenci** de que **minha** mãe tinha toda a razão." Sublinhe os pronomes "me" e "minha" e o verbo "convenci". Os alunos devem identificar que o narrador da história é um narrador-personagem que narra em primeira pessoa. Para isso, faça perguntas que auxiliem os alunos a chegarem a essa conclusão, tais como: i) quando uso os pronomes "me" e "minha", a quem me refiro?; ii) e se uso os pronomes "nos" e "nosso", a quem me refiro?; iii) o verbo "convenci" está conjugado em qual pessoa? O que isso implica para o narrador?

Após essa atividade, pergunte a eles quem é a personagem que narra a história e peça que sublinhem, no texto, um trecho que justifique as suas respostas. Sugestão de trecho:

— Que é isso, Bob? Você parece que teve medo do ventinho da noite passada.

— Ventinho? — respondi. — Tempestade e das boas, isso sim.

Texto: A viagem do vovô Eugênio¹⁶

AULA 3**Tempo e espaço:**

Em uma narrativa de aventura, assim como em qualquer história, o tempo e o espaço são elementos essenciais para a construção do enredo.

Os alunos devem identificar o espaço em que o trecho se passa (o navio) e o tempo (os fatos são narrados no passado, logo são anteriores ao momento da fala do narrador).

Para identificar o espaço:

Solicite aos alunos que sublinhem as frases em que o espaço é descrito na narrativa. Sugestão de trechos:

"Era uma madrugada gelada, mas meu vizinho e seus companheiros precisavam continuar na estrada das aldeias e ir a Dois Irmãos buscar alimentos e remédios. O vento fazia a carroça balançar mais nos buracos."

"Uma noite o vento começou a soprar com fúria cada vez maior. O navio era jogado em todas as direções, como se fosse casca de noz".

"De repente, uma roda nos ultrapassou enquanto íamos todos tombando para o chão."

"Era impossível que o navio não fosse ao fundo".

"Vovô sentou no barranco e disse assim:

"Ainda bem que não caiu ali na ponte! Nós podia tá no corgo gelado agora!"

"Quando tudo ficou pronto para a longa viagem, embarquei no naviozinho".

¹⁶ Eugênio Reginaldo, (avô) índio Terena (*in memoriam*)

Se julgar pertinente, discuta oralmente com os alunos as características do navio. Pergunte a eles se o navio provavelmente era de grande ou pequeno porte (os alunos devem chegar à conclusão de que era de grande porte, pois muitos marinheiros faziam a viagem junto com Crusoé). Ao final da discussão, peça que desenhem o navio de Crusoé.

Para identificar o tempo:

Releia este trecho da narrativa com os alunos:

Quando vovô chegou, fizeram a roda de tereré e eu ficava de lado e escutava:

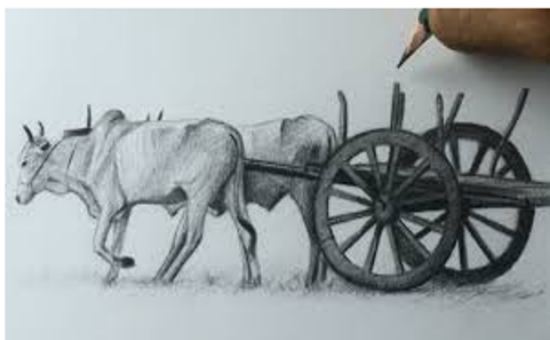
— Corri pra pegar a roda, mas não tinha força pra levantar o carro, a mão doía muito.

“Corri ao convés para ver, mas justamente nesse instante o navio bateu num banco de areia e ficou imóvel. Estava encalhado. Grandes ondas vinham quebrar-se no convés, e toda a tripulação teria sido varrida para o mar se não se houvesse escondido nas cabinas. “Que havemos de fazer?”, gritou um marinheiro”.

Pergunte aos alunos em qual tempo verbal os verbos destacados estão conjugados. Depois de reconhecerem que os verbos estão no passado, peça que observem a conjugação dos demais verbos na narrativa. Após essa atividade, verifique se compreendem que os fatos narrados por Crusoé aconteceram antes do momento da fala do narrador – isto é, no passado.

Também é importante que identifiquem as expressões que marcam se o fato foi pontual ou de grande duração (expressões como “muitos dias” e “oito anos” aparecem na história, por exemplo).

E na matemática? Que figuras geométricas estão presentes no carro de boi do vô Eugênio?



- _____
- _____
- _____
- _____
- Prof., que outros conteúdos, em geral, podem ser ensinados a partir do carro de boi do Vô Eugênio?
- _____
- _____
- _____

PARA CONTINUAR TERNIZANDO:

DA BNCC:

- É preciso que o prof. tenha em mãos:
- 1- A LISTA DE CONTEÚDOS GERAIS A SEREM TRABALHADOS POR BIMESTRE;
- 2- A LISTA DE HABILIDADES DOS RESPECTIVOS CONTEÚDOS;
- 3- O FORMULÁRIO DO PLANEJAMENTO DE AULA.

DA PARTE ESPECÍFICA:

- É preciso que o prof. tenha em mãos:
- 1- A LISTA DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS A SEREM TRABALHADOS POR BIMESTRE;
- 2- A LISTA DE FONTES DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS A SEREM TRABALHADOS (arquivos ou organização de como buscá-los).
- 3- Os **Eixos temáticos/estratégias** definidos por ano escolar;
- 4- os elementos Terena que serão usados de acordo com cada conteúdo. (pode ser uma espécie de álbum a ser consultado durante o planejamento).

“**TERNIZAR**” A E.E.I. ESTÁ AO NOSSO ALCANCE!!!

5- No quadro a seguir, encontre o nome de cada sinal de pontuação presente no texto “As cinco Marias”, em seguida circule-os.

Quadro 1 (Atividade a ser continuada.)



OB.: FOTO REALIZADA NA ALDEIA QUANDO CATAVAN COQUINHO PARA ATIVIDADES.

Eixo estratégico:	Objeto do conhecimento:	Elemento Terena:	Habilidades BNCC:
Minhas brincadeiras e diversões.	Pontuação e acentuação.	Brincadeira com coquinhos (“Cinco Marias”).	(EF03LP07); (EF03LP12).

Kaxéna yóhoikea

“Singu kôe Marias”

Yá kutêati yúko kâli Têressa úkeati ya poké'exa kopénoti Buriti itukóivoko kalívono komôhiti

Está acontecendo por aí...



EF03LP07 da BNCC

- A habilidade EF03LP07 consiste em: Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.

Considerações finais

Apesar de longa, a trajetória da Educação Escolar Indígena ainda não foi o suficiente para significar sua qualidade. Há diversas lacunas, carências e inadequações entre a realização de aulas em aldeias e educação escolar indígena eficiente. Ainda são travadas batalhas contra o sistema, a falta de formação específica e de qualidade para os profissionais da educação; a inexistência de material didático específico, dentre outros fatores. Há muito a se percorrer também para conciliar o que a legislação garante e o que acontece na prática. E por que não dizer, ainda, que falta por parte de professores indígenas um posicionamento mais significativo, talvez o histórico de lutas tenha desgastado alguns, ou quem sabe a extensão das dificuldades para as quais sua formação não os prepara esteja desesperando alguns.

Diante deste cenário, real e comprometedor de tantas possibilidades, surgiu a iniciativa de produzir uma cartilha bilingue português/Terena, cujos textos, predominantemente sejam narrativas de moradores da aldeia local, transformadas em material didático, para apoio ao professor, já que a escassez de materiais didáticos tem sido um problema que vem desde a criação das escolas para “índios”, no período colonial.

Os materiais produzidos pelos professores indígenas com apoio da comunidade local, em oficina de formação é um produto totalmente diferenciado dos materiais didáticos distribuídos pela secretaria de educação. Surge como um esforço conjunto de professores que acreditam na educação escolar indígena de qualidade e não medem esforços para construí-la, entendendo que esse protagonismo – contra o qual a sociedade externa lutou e luta – pode ser nossa arma para tantas mudanças que queremos/precisamos alcançar, dando continuidade à luta iniciada por nossos antepassados – aqui não posso não mencionar nosso patrício Marçal de Souza, o “Banguela dos Lábio de mel”: “Eu creio que, pelo Brasil inteiro, vai levantar ou já levantou, índios esclarecidos como eu, que levantará sua voz em prol da sua raça¹⁷”. Acredito que nossos meninos e meninas Terena, por meio da educação escolar indígena de qualidade, podem se tornar muito mais esclarecidos. Esclarecidos o suficiente para lutar por seus direitos e construir um futuro digno,

¹⁷ Marçal de Souza Tupã-Y: uma voz que nunca se calará - XI Assembleia de Chefes Indígenas – Aldeia de São Marcos, MT; maio de 1978. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8RjGZ8dXGPQ> Acesso em outubro/2025

resistente e forte para cada indivíduo indígena.

Nesse sentido, partir da Resolução 05 de 22 de junho de 2012 – que pode sintetizar os demais documentos anteriores, foi organizado um roteiro para elaboração de planos de aulas diferenciadas, aliando conhecimentos acadêmicos gerais e conhecimentos específicos/tradicionais, interrelacionando os aspectos “diferenciada; específica; bilíngue; comunitária e intercultural” prescritos no referido documento.

O roteiro seguido no formulário para elaboração de planejamento de aulas, seguido das atividades que compõem a aula é organizado de tal modo, que, ao planejar sua aula, o professor Terena vai ainda construindo um material didático específico. Os textos são, narrativas com histórias carregadas de emoções, memórias dos moradores e colaboradores do Projeto iniciado na Escola Indígena Inámati Poke'é. A familiaridade entre o material produzido e a comunidade desperta o interesse dos alunos, nas aulas elaboradas pelo professor, pois a criança e o jovem se veem na própria história ou de sua família.

De um lado, nós professores indígenas, estamos atendendo ao que propõe o texto da LDB, Lei de Diretrizes e Bases, da Educação Nacional, que já em 1996, tratava especificamente da educação escolar indígena no artigo 79, § 2º - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado – quem sabe algum poder público não resolve fazer a parte dele, publicando nosso material.

Afinal, como é de conhecimento de todos, as escolas indígenas sempre estão produzindo materiais didáticos de apoio pedagógicos, mas se deparam com as burocracias e falta de interesse da secretaria de educação, e apoio para que os materiais saiam do papel.

BIBLIOGRAFIA:

AIKHENVALD, Alexandra Y. The Arawak language family. In: DIXON, Robert. M. W.; AIKHENVALD, Alexandra Y. (Eds.). The Amazonian languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ALMEIDA, T. Montessori: o tempo o faz cada vez mais atual. Perspectiva, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 9-19, 1984.

AMARAL, E. L. S. O discurso do professor de língua portuguesa frente a ideologias conflituosas entre gramáticos e linguistas. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2014.

BAKHTIN, M. Estética da Criação verbal. São Paulo, SP, Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSCHINOV, V. N. Discurso na Vida e Discurso na Arte (sobre a poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

_____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. 1997[1979]. Estética da criação verbal. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. (Voloshinov). Marxismo e filosofia da linguagem: **Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006[1929].

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil**: avanços, limites e novas perspectivas. 36 Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia/GO, 2013

Bendor-Samuel, John T. 1960. Some problems of segmentation in the phonological analysis of Tereno. Word 16. 348-55

_____ (1961) Na outline of the grammtical and phonologiactal structure of Terena: Part 1 and Part 2 Grammar. Ms.

_____ (1962) Stress in Terena. Transactions of the Philological Society.

BECKER, F. O que é construtivismo. Ideias. São Paulo: FDE, n.20, p.87-93, 1993.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris e Silva, Kleber Aparecido da. **SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: UMA ENTREVISTA COM STELLA MARIS BORTONI-RICARDO**. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220114-9221>

BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 25 de junho de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cnec/arquivos/pdf/Reso5_2012.pdf.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Brasília, 1996

CANCLINI, N. G. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4ª ed, São Paulo: EDUSP, 2007.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. VARIAÇÃO DIALETAL E ENSINO INSTITUCIONALIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 1, p. 13–20, 2012. DOI: [10.20396/cel.v1i0.8636617](https://doi.org/10.20396/cel.v1i0.8636617). Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636617>. Acesso em: 19 jul. 2025.

CALVET, Louis Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Traduzido por Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002 [1993].

CÂMARA, Jr. Joaquim Mattoso. Introdução às línguas indígenas brasileiras. 3 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

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

CARDOSO, V. F. Sistema de Marcação de Caso em Terena (Aruák), LIAMES (UNICAMP), v. 17, p.59 – 78, (2017).

CAROLINE Pereira de Oliveira, R. V. F. e. (2020). Um estudo sobre criação de palavras na língua terena (Arawak). *REVISTA ESTUDOS EM LETRAS*, 1(1), 130–142. Recuperado de <https://periodicosonline.uems.br/estudosletras/article/view/5943>

COSTA, S. A.; SOARES, M. P.; DIAS, E. R. de A.; RODRIGUES, A. C. da S.; ADAMS, L. L. F.; PORTO, J. de O.; BARBOSA, L. K. R. da S.; CARVALHO, D. L. de; MOYE, V. F.; CARVALHO, A. M. S. de; SILVA, F. de M. e. A Teoria Sociointeracionista de Vygotsky na prática docente contemporânea. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 18, n. 5, p. e17603, 2025. DOI: 10.55905/revconv.18n.5-051. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/17603>. Acesso em: 7 jul. 2025.

December 2016Revista Letras Raras 5(3):59 December 20165(3):59
DOI:10.35572/rlr.v5i3.698 LicenseCC BY 4.0

Ekdahl, Muriel & Joseph E. Grimes. 1964. Terena verb inflection. *International Journal of American Linguistics* 30. 261-268.

EATLACK, C. Terena (Aruwakan) pronouns. *IJAL* 34; 1-8, 1968

GARCIA, M.S. Uma análise tipológica sociolinguística na comunidade indígena Terena de Ipegue: extinção e resistência. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2007. (Tese de doutorado)

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*. GEGE (Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso) (org.) **Palavras e contra palavras: enfrentando questões da metodologia bakhitiniana**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.
BARBOSA (2018), “Questões de Ensino da Língua Terena no sexto ano da aldeia Água Azul - Especialização em Especialização em Língua e Cultura Terena

2017 – 2018 [Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul](#)

JÚLIO, Aronaldo Língua Terena: prosódia, semântica e aspectos da prática escolar / Aronaldo Júlio. – Rio de Janeiro, 2018.

LADEIRA, M. E. M Língua e história: análise sociolinguística em grupo Terena. São Paulo: USP, 2001. 179 p. (Tese de Doutorado)

LEÃO, Denise Maria. Paradigmas contemporâneos de educação: Escola tradicional e escola construtivista. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 187-206, 1999.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006 (Coleção Educação para Todos; 12).

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do ensino: diferentes concepções**. Campinas: F.E. 2021.

MARTINS, Cosme Romero. **Fonologia da língua Terena**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04122009-162223/>. Acesso em: 29 nov. 2025.

MELO, M. A. V. de. (2017). Desconstrução imagética e discursiva: o que aponta os livros didáticos de história sobre os índios? Diversitas Journal, 2(1), 131–147. <https://doi.org/10.12029/2017v2i1d08>.

Moreira, M.A., Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España. pp. 19-44.

MOREIRA, M. A. e MASINI, E.A.F.S. (1982). **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Editora Moraes.

MOREIRA, M. A. **Uma abordagem cognitivista ao ensino da Física**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1983.

NASCIMENTO, Gardenia Barbosa Neubaner. Aspectos gramaticais da língua terena [manuscrito] / Gardenia Barbosa Neubaner Nascimento. – 2012. 127 f., enc. : il., color., fot., map. tab.

OLIVEIRA, Jorge Eremites. Terra Indígena Buriti: perícia antropológica e histórica sobre uma terra Terena na Serra de Maracaju, Mato Grosso do Sul/ Jorge Eremites de Oliveira; Levi Marques Pereira – Dourados: Ed. UFGD, 2012. 320 p.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Urbanizacao e tribalismo**: a integração dos terena numa sociedade de classes. 1966. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1966. Acesso em: 29 maio 2025.

Oliveira, Roberto Cardoso de. 05 Id Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terêna; prefácio de Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, S. I. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Rev. PEC*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001-jul.2002. Disponível em: <https://goo.gl/geA25C>. Acesso em: 22/2/2024.

POERSCH, J.M. *Podes-se alfabetizar sem conhecimentos de linguística?* Em Tasca, Maria & Poersch, José Marcelino Orgs. Suportes Linguísticos para a alfabetização. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. Em: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Cortez, 2011.

REGINALDO, Sérgio da Silva. **Estrutura Argumental e Marcadores de Pessoa Verbal em Terena** (Aruák) (2018) – Monografia (Especialização) UEMS.

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012 (*) Define Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

Revista **Estudos Em Letras** | v. 1, n. 1 | ISSN 2675-505X | jul. - dez. 2020

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. (1986) Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola.

ROSA, Andréa Marques. **Aspectos morfológicos do Terena (Aruák).** 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem, Discurso e Cultura) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2010.

SILVA, Denise, Descrição fonológica da língua terena (Aruak) / Denise Silva. 2009. 134 p.; il.; 30 cm. Dissertação (mestrado) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo de Três Lagoas 2009.

SILVA, D.; ANTONIO, M.. Kalivono: kalihunoe ike vo'um. 2016. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material Didático)

SOARES, Samarah Rohdt & FERREIRA, Rogério Vicente. Uma reflexão sobre o ensino de língua Terena na Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva. In Revista de Comunicação Científica – RCC, jan./julho, v.1, n. 11, pgs. -, 2022. ISSN 2525-670X.

TAUNAY, A. IN: BITTENCOURT, Circe e LADEIRA, Maria Elisa. **História do povo Terena.** Brasília: CTI, 2000, p. 58.

TEIXEIRA, Francisco M.S. **História: Pernambuco.** 3ª e 4ª série. São Paulo: Ática. 2007.