

MARLENE DE BRITO KLING ALMEIDA

**A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E BILÍNGUE
ENTRE OS TERENA DA ALDEIA ARGOLA NA
REGIÃO DE MIRANDA EM MATO GROSSO DO
SUL**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CAMPO GRANDE – MS

2021

MARLENE DE BRITO KLING ALMEIDA

**A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E BILÍNGUE ENTRE OS
TERENA DA ALDEIA ARGOLA NA REGIÃO DE MIRANDA EM
MATO GROSSO DO SUL.**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, inserida na Linha III - Diversidade Cultural e Educação Indígena, requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Indígena.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^a Doutora Adir Casaro Nascimento

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CAMPO GRANDE – MS

2021

A447e Almeida, Marlene de Brito Kling

A educação intercultural e bilingue entre os Terenas da aldeia Argola na região de Miranda em Mato Grosso do Sul/ Marlene de Brito Kling Almeida; orientadora Profª. Drª. Adir Casaro Nascimento. -- 2021.

161 f.: il.

Tese (doutorado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021

Inclui bibliografia

1. Educação intercultural bilingue - Educação. 2. Interculturalidade. 3. Lutas. 4. Resistência I. Nascimento, Adir Casaro. II. Título.

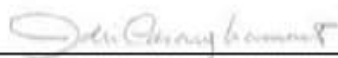
CDD: 370

“A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE ENTRE OS TERENA DA ALDEIA
ARGOLA NA REGIÃO DE MIRANDA EM MATO GROSSO DO SUL”

MARLENE DE BRITO KLING ALMEIDA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Adir Casaro Nascimento (PPGE/ UCDB) Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS) Examinador Externo

Prof. Dr. Antonio Carlos Seizer da Silva (SED/MS-CEFPI) Examinador Externo

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UCDB) Examinador Interno

Prof. Dr. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande, 24 de fevereiro de 2021

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese primeiramente a meu esposo que prontamente me acompanhou em todas as minhas visitas na aldeia participando da pesquisa, ouvindo os indígenas e depois dialogávamos sobre a observação que fizemos complementando alguma coisa que eu tinha deixado de perceber.

Também ao Cacique Edelson Antônio e toda sua família que prontamente nos receberam em suas casas. Dialogando conosco e nos direcionando a todas as pessoas que foram primordiais para a realização da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus pelo dom da vida e depois meu esposo pelo investimento financeiro e tempo para a concretização deste doutorado. Aos meus professores da UCDB e em especial minha orientadora por partilhar comigo seus conhecimentos.

Também quero agradecer a todos os indígenas da Aldeia Argola que prontamente nos receberam e partilharam conosco seus conhecimentos tradicionais, assim como meu coparticipante na pesquisa o professor Evanildo Faustino.

Todos foram importantes para a realização da pesquisa. Meu muito obrigada ao Cacique Edelson Antônio, ao Vice Cacique Germano da Silva e seus familiares que dedicaram tempo em compartilhar conosco suas histórias e epistemologias.

RESUMO

Como pesquisadora entre os Terena desde o mestrado e com algumas inquietações procurei levantar e debater o processo de construção do modelo de educação intercultural e bilingue entre os Terena da Terra Indígena Cachoeirinha, na Aldeia Argola em Miranda/MS, o que gerou essa tese do tipo etnográfico, na qual se insere na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. A proposta dessa tese foi pensar o processo histórico de desenvolvimento da educação intercultural e bilíngue indígena Terena, que ocorreu desde a colonização do Chaco e a educação intercultural e bilíngue dos Terena praticada dentro da Aldeia Argola em Miranda/MS. A análise dos processos educativos foi realizada com base nos autores da América Latina. Para isso desdobrei em objetivos menores para discutir historicamente a formação do povo Terena, as diásporas vivenciadas, bem como as lutas e conquistas legais dos indígenas da Terra Indígena Cachoeirinha e a formação da Aldeia Argola. Identificar o conceito sobre os principais elementos que envolvem a educação intercultural e bilíngue, a atual situação dos falantes da língua Terena na Aldeia Argola e o currículo intercultural bilíngue. Compreender a cosmologia e as experiências espirituais vivenciadas pelos indígenas da Aldeia Argola, os quais estão presentes na língua e na cultura que determina a resistência ao saber colonial e a hibridização cultural. A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa e delineada para uma fundamentação teórica no campo da educação intercultural e bilíngue com a finalidade de buscar um diálogo entre a teoria e os dados empíricos produzidos. A metodologia aplicada foi a princípio: a pesquisa bibliográfica; observação; roda de conversa, descrição dos dados aproximando as percepções e os olhares sobre o uso da língua Terena e do Português nos espaços da aldeia Argola. Desenvolvi nos capítulos a história e os processos de atravessamento que os Terena da região de Miranda/MS passaram e a forma com eles se apropriaram da escrita e dos conhecimentos da cultura dominante, em ambas as línguas Terena e Português. Nessa perspectiva, observei que ao longo da história, a educação intercultural e bilingue dos Terena foram marcadas pelos modelos de educação adotado pelas agências educacionais, que teve início no modelo de educação jesuítica até a missão evangélica, bem como a luta e resistência desses indígenas em manter sua cultura e língua materna. A conquista de seus direitos legais para educação específica e diferenciada nas escolas de suas aldeias. Contudo eles ainda lutam por uma política educacional diferenciada, junto aos órgãos educacionais municipais, estaduais e federais na esperança de conquistarem o direito a um currículo específico e diferenciado para escolas nas aldeias Terena. Enquanto isso são produzidos materiais extracurriculares que privilegiam a cultura, os mitos, as crenças e a Língua Terena.

Palavras-chave: educação, intercultural, bilíngue, lutas e resistências.

ABSTRACT

As a researcher among the Terena since her master's degree and with some concerns, I tried to raise and debate the process of building the intercultural and bilingual education model among the Terena of the Cachoeirinha Indigenous Land, in Village Argola in Miranda / MS, which generated this type of thesis ethnographic, which is part of the Cultural Diversity and Indigenous Education Research Line, of the Master and Doctoral Program in Education at the Catholic University Dom Bosco - UCDB. The purpose of this thesis was to think about the historical process of development of indigenous intercultural and bilingual education Terena, which occurred since the colonization of Chaco and the intercultural and bilingual education of Terena practiced within Village Argola in Miranda / MS. The analysis of educational processes was carried out based on authors from Latin America. To this end, I deployed into smaller objectives to discuss historically the formation of the Terena people, the diasporas experienced, as well as the legal struggles and conquests of the indigenous people of the Cachoeirinha Indigenous Land and the formation of the Village Argola. Identify the concept of the main elements that involve intercultural and bilingual education, the current situation of Terena speakers in Village Argola and the bilingual intercultural curriculum. Understand the cosmology and spiritual experiences lived by the indigenous people of Village Argola, who are present in the language and culture that determines the resistance to colonial knowledge and cultural hybridization. The research was carried out in a qualitative approach and outlined for a theoretical foundation in the field of intercultural and bilingual education in order to seek a dialogue between the theory and the empirical data produced. The methodology applied was in principle: bibliographic research; Note; conversation wheel, description of the data bringing together perceptions and views on the use of the Terena language and Portuguese in the spaces of the Village Argola. I developed in the chapters the history and the crossing processes that the Terena from the Miranda / MS region went through and the form with which they appropriated the writing and the knowledge of the dominant culture, in both the Terena and Portuguese languages. In this perspective, I observed that throughout history, the Terena's intercultural and bilingual education were marked by the models of education adopted by the educational agencies, which began in the model of Jesuit education up to the evangelical mission, as well as the struggle and resistance of these Indians in maintain their culture and mother language. The conquest of their legal rights for specific and differentiated education in schools in their villages. However, they are still fighting for a differentiated educational policy, together with the municipal, state and federal educational bodies in the hope of earning the right to a specific and differentiated curriculum for schools in the Terena villages. Meanwhile, extracurricular materials are produced that favor culture, myths, beliefs and the Terena language.

Keywords: education, intercultural, bilingual, struggles and resistance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Considerações Iniciais, justificativa, objetivos, procedimentos metodológicos, estado do conhecimento e referenciais teórico.

Capítulo 1 – ELEMENTOS DA HISTÓRIA TERENA E DA ALDEIA ARGOLA.

A Guerra do Paraguai e a formação da Aldeia Argola.....	30
1.1. A origem do povo Terena a partir do Êxiva ou Chaco.....	30
1.2. A família da Língua Aruak a qual pertencem os Terena.....	36
1.3. A Guerra do Paraguai, o processo de resistência e negociação.....	38
1.4. O modo de vida dos Terena.....	47
1.5. O Brasil República e a construção das linhas férrea e telegráfica.....	56
1.6. A formação da Aldeia Argola dentro do Território Indígena de Cachoeirinha em Miranda - Mato Grosso do Sul.....	59

Capitulo 2 – A EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE ENTRE OS TERENA DA TERRA INDÍGENA CACHOEIRINHA – MIRANDA/MS.....

2.1. O início da educação escolar indígena dos Terena em Mato Grosso do Sul.....	65
2.2. A criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI).....	70
2.3. A criação de Leis para Educação Intercultural Bilíngue.....	72
2.4. A terceirização do Ensino Bilíngue um atravessamento.....	73
2.5. A história da Educação Escolar Bilíngue Terena.....	75
2.6. A Constituição de 1988 uma conquista dos povos indígenas.....	86
2.7. O começo da escola indígena na Terra Indígena Cachoeirinha – Miranda/MS.....	95
2.8. Os materiais didáticos produzidos nas duas línguas como procedimento de revitalização da Língua Terena.....	98

2.9. Diglossia: o ensino de português como primeira língua e a desvalorização da língua materna.....	102
2.9.1. Conceito de Diglossia.....	103
2.9.2. Processo de resistência da Língua Terena.....	106
2.10. As políticas educativas que consideram uma língua oficial e a outra não.....	108
2.11. A valorização da diferença através do currículo Intercultural e Bilíngue.....	111
2.12. O currículo decolonial e a identidade cultural dos Terena.....	117

Capítulo 3 – A EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL BILÍNGUE E EPISTEMOLÓGICA DOS INDÍGENAS DA ALDEIA ARGOLA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA AO SABER COLONIAL.....

3.1. Conceito de cultura.....	122
3.2. Quais são as epistemologias presentes nas vivências dos indígenas da Aldeia Argola.....	128
3.3. A experiência epistemológica Intercultural Bilíngue na visão dos indígenas da Aldeia Argola na Terra Cachoeirinha.....	134
3.4. Como os Terena determinam o processo de resistência ao saber colonial.....	141

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA.....

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E BILÍNGUE ENTRE OS TERENA DA ALDEIA ARGOLA NA REGIÃO DE MIRANDA EM MATO GROSSO DO SUL.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Considerações iniciais

A escolha desta temática está ligada à minha trajetória como professora e pesquisadora sobre o bilinguismo entre os indígenas Terena de Mato Grosso do Sul. O meu primeiro contato com os indígenas vem desde 1988, quando fui morar em uma república para meninas na cidade de Dourados-MS e no grupo havia três indígenas Terena da Aldeia Bananal na Terra Indígena de Taunay na região de Aquidauana/MS, moramos juntas por aproximadamente dois anos, elas me contavam sobre sua cultura, língua e tradições dos Terena. Depois que nos formamos, elas voltaram como professoras para suas aldeias na Terra Indígena de Taunay (Aldeia Bananal). Após alguns anos vim morar em Campo Grande e fui trabalhar em uma Organização não Governamental (ONG) com o Ricardo Poquiviqui um indígena Terena. Meu trabalho na Organização de Apoio aos Indígenas (ORAIN) era desenvolver projetos para apresentar aos órgãos públicos e privados. Trabalhei com ele de 2003 a 2015. Nesta época tive a oportunidade de me aproximar mais da cultura e língua Terena e conhecer várias aldeias na região de Aquidauana, Miranda e Taunay. Nas minhas idas as aldeias passei a conhecer alguns professores e anciãos indígenas das aldeias da região de Taunay e também pude participar de algumas festividades e visitar algumas escolas. Ainda nesta época também conheci a aldeia dos Kadiwéu na Serra da Bodoquena-MS. Sou formada em Letras pela UCDB, com Mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB, em Lexicografia e Terminologia, o que resultou em um dicionário bilíngue Terena/Português, o qual tinha por finalidade testar o programa Z-Termino para elaboração de dicionário bilíngue proposto pela universidade. Essa pesquisa contou com a coparticipação dos indígenas Terena Laocídio e Ladislau da região de Taunay, falantes fluentes da Língua Terena. Essa pesquisa me proporcionou muitas idas e vindas, outras vezes a permanência na aldeia, a qual me permitiu uma ótima experiência ao participar das rodas de conversa e das festividades, desta maneira fui aprendendo sobre as danças, comidas, costumes e mitos da cultura indígena Terena, foram momentos interculturais.

Em 2010 passei no concurso para professora substituta na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Nesta ocasião assumi algumas disciplinas do curso de Letras, que me permitiram retornar às aldeias indígenas Terena, desta vez, para acompanhar alguns alunos no estágio supervisionado, na Terra Indígena de Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia/MS, e outros alunos aqui da cidade de Campo Grande/MS. Também pude acompanhar alguns alunos indígenas no TCC - Trabalho de Conclusão de Curso. Neste tempo surgiram algumas inquietações sobre o porquê de muitos alunos Terena que estão na universidade dizerem que os jovens Terena de suas aldeias não falam mais a língua materna, bem como não guardam suas tradições ancestrais. Ao conversar com esses indígenas, que na época eram alunos do curso de Letras e Pedagogia, eles também não tinham respostas sobre o porquê desse apagamento da língua e das tradições materna. Com essas inquietações, procurei ingressar no curso de Doutorado em Educação Indígena com a finalidade de pesquisar sobre a educação intercultural e bilíngue dos Terena.

Em 2017 ingressei, no Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB inserida na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, com o interesse em pesquisar a Educação Intercultural e Bilíngue na formação de professores indígenas nos cursos de Letras e Pedagogia das universidades públicas de Mato Grosso do Sul, bem como, discutir a partir do modelo de Educação Intercultural Bilíngue (E.I.B) implantado entre os indígenas da América Latina desde 1980.

Contudo foram muitos avanços e descaminhos, os debates nas aulas e as orientações foram indicando novas possibilidades. Houve muitos momentos de desconstruções e reconstruções, até que eu e minha orientadora chegamos a um acordo sobre o tema, o local e os sujeitos da pesquisa. Pois minha experiência no mestrado e como professora universitária indicava para a pesquisa sobre o bilinguismo e a interculturalidade entre os Terena. As leituras bibliográficas de autores que tratam da questão sobre a educação intercultural e bilíngue dos indígenas da América Latina também foram afunilando mais para a pesquisa nesta área, aqui no Brasil, em especial com os Terena.

Esse é o momento de relatar o processo de desconstrução que se iniciou em minha trajetória acadêmica. Eu vim de outra linha de pesquisa. Sou formada em letras

e minha pesquisa de mestrado foi na área da linguística com ênfase na estrutura das línguas, isto é, a lexicografia, a terminologia e a gramática, as quais são voltadas para o conceito tradicional de língua e o bilinguismo mais para a comparação entre duas línguas. Assim minha pesquisa foi centrada na estrutura da língua Terena em relação ao Português. Todavia o campo da Educação Intercultural e Bilingue é mais amplo na visão sobre a língua e a cultura do que o estruturalismo, diferentemente do que eu havia estudado anteriormente no mestrado, assim optei por dar continuidade nos estudos sobre bilinguismo, mas com a visão voltada para a interculturalidade e a epistemologia Terena. Encontrei na Universidade Católica Dom Bosco - UCDB uma orientadora que aceitou o desafio de me orientar, pois possui um amplo conhecimento e experiência de orientação com os povos indígenas de Mato Grosso do Sul, especialmente com os Guarani e Kaiowá.

Quando eu passei a estudar Bhabha (1998) e Hall (2004 e 2007), esses autores me levaram a um processo de desconstrução dos conhecimentos anteriormente fixos e cristalizados, pois os mesmos tratam das questões da identidade cultural e o Bhabha sobre os “entre lugares”. Esses novos conhecimentos foram causando “*fissuras*” no meu conceito de cultura. Outros autores como Walsh (2009, 2010, 2012 e 2016) e Candau (2008, 2009, 2010 e 2016) ao ler sobre a influência do conhecimento ocidental sobre os conhecimentos tradicionais meus conceitos de bilinguismo e interculturalidade foram sendo alterados. Bem como, ler sobre a hegemonia educacional imposta pela visão ocidental, minha visão também foi mudando, eu tive que ressignificar as minhas convicções até então rígidas e sólidas sobre bilinguismo. Isso foi importante para impedir a inércia do meu pensamento, estruturalista, dando lugar a produção de novos conhecimentos, que são primordiais na hora de analisar e descrever os relatos observados e os dados produzidos.

Assim, de acordo com. (Meyer e Paraíso, 2012, p.17).

Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas e lutas [...] É claro que fazemos pausas para planejar, anotar e avaliar os nossos movimentos, e para rever, ressignificar e olhar sob outros ângulos nossas perguntas e objetos.

Foi neste movimento entre os autores pós-estruturalistas, autores da América Latina que dão ênfase a Educação Intercultural e Bilíngue, que tratam sobre o

bilinguismo e a interculturalidade dos indígenas latino americanos que minha pesquisa foi se delineando.

Como diz Meyer e Paraíso (2012, p.16):

[...] precisamos de nossos momentos de lutas para construir outras perguntas e outros pensamentos na educação, que sejam mais compreensíveis. Por isso nos movimentamos para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, nos afastando e nos aproximando. Afastando-nos de tudo aquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos conhecimentos universais.

Assim as minhas velhas estruturas, ou seja, as minhas velhas convicções foram se abrindo e dando espaço aos novos conhecimentos. Desta forma fui me afastando de todo meu conhecimento rígido do estruturalismo e das convicções de educação e dos conhecimentos universais para pensar outras formas de educação e conhecimento tradicional que estão presente entre os indígenas Terena da Aldeia Argola.

Outro aspecto que contribuiu para o descaminho foi participar das orientações coletivas e das bancas dos indígenas. Algumas das orientações coletivas que participei com a presença dos mestres tradicionais guarani foram momentos de interculturalidade e riquíssimos para perceber como eles entendem a educação. Para eles a educação é participativa, coletiva e descentrada, pois participei das danças, benzimentos e dos cantos, mesmo que em Guarani. Para os indígenas o ensino/aprendizagem é prática, é vivência, é experiência, fazer para descobrir o que é, e como é. As aulas, orientações coletivas, e as bancas fizeram com que eu resignificasse meus velhos conhecimentos rígidos e universais, adquiridos em cursos anteriores.

Ainda segundo Meyer e Paraíso (2012, p.17). “aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações”. São essas novas experiências vividas com os indígenas dentro da universidade que colocou em xeque as verdades coloniais/eurocêtricas que foram construídas ao longo de minha trajetória educacional.

Pensei em fazer pesquisa em escolas da cidade de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, mas o que existe nas escolas onde recebem alunos indígenas são aulas em língua materna em que os alunos indígenas participam e os alunos não indígenas acabam não participando das aulas de ensino bilíngue. Sendo assim não há bilinguismo e interculturalidade, porque esses projetos têm por finalidade reforçar o ensino do português, ao invés de fortalecer a língua e a cultura indígena, também não proporciona aos alunos não indígenas a oportunidade do conhecimento de outras culturas.

São momentos de incertezas como esses que ficamos silenciados na interrogação de nossos pensamentos, algumas vezes sangramos, choramos por dentro e lamentamos. E assim precisamos novamente, nos recompor e retomar a busca por um novo local de pesquisa, pois a desconstrução e reconstrução são constantes. Algumas vezes dolorosa, mas necessária.

Pensei em fazer pesquisa em uma aldeia na região de Taunay, local onde havia feito minha pesquisa de mestrado, mas correria o risco de não ser capaz de enxergar novas possibilidades de estudo ao fazer pesquisa duas vezes no mesmo local.

Agora estou direcionando minha pesquisa para a Aldeia Terena Argola em Miranda-MS, que tem um número maior de falantes da língua materna, e que os anciãos guardam boa parte de seus conhecimentos tradicionais repassados pelos seus antepassados, mesmo que de forma hibridizada.

Meu primeiro contato com a Aldeia Argola se deu através da Rute Poquiviqui, que é Terena, formada em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e pós-graduada em Antropologia. Contudo mora em Campo Grande/MS, mas também, faz parte do movimento da mulher indígena. Ela me pôs em contato com a liderança da Aldeia Argola. A liderança marcou uma reunião comigo e conversamos sobre meu projeto de pesquisa, expliquei o porquê do meu interesse em fazer a pesquisa com eles. E assim eles concordaram em abrir a comunidade para a pesquisa, desde que, eu dê retorno do resultado da pesquisa para a comunidade.

Durante o segundo semestre de 2019 iniciei minha pesquisa na Aldeia Argola, Terra Indígena Cachoeirinha, Miranda, Mato Grosso do Sul, onde fui mensalmente e permanecendo lá mais ou menos, dois a quatro dias. Essa é uma pesquisa do tipo

etnográfica de observação participante, na qual tenho passado tempo com os indígenas da Aldeia Argola participando das festas, conversando com liderança da aldeia e também com alguns anciãos indígenas que me contaram sobre a história de formação da aldeia. Observando o modo de vida desse povo, suas crenças, costumes e valores. Também o modo como eles educam as crianças fora do contexto escolar, como o ensino da língua e as tradições permanecem no dia a dia dos Terena.

1.2. Justificativa

Esse projeto se justifica pelo fato de que o modelo de Educação Intercultural e Bilíngue entre os indígenas é pouco pesquisado no Brasil. Porque o modelo de educação hoje é bilíngue, mas quanto a ser ao mesmo tempo intercultural e bilíngue é tema pouco debatido e pesquisado, principalmente, quando se trata de língua indígena.

Todavia já há um modelo de Educação Intercultural Bilíngue (EIB) que está sendo implantado em outros países da América Latina e México desde 1990 entre os indígenas, a qual conta com o envolvimento do movimento indígena presente nos debates e questionamentos, e também pesquisadores de diversas universidades sobre esse modelo implantado em 1990. Alguns países como: México, Chile, Equador, Bolívia e Guatemala estão experimentando esse modelo de educação. O que está sendo debatido pelos autores é sobre um ensino intercultural e bilíngue que privilegie também a epistemologia indígena centrada nos conhecimentos tradicionais, e que venham fazer parte do currículo das escolas indígenas.

Conforme nos mostra López (1999, p.07, tradução minha), no texto abaixo.

Não obstante, se tem organizado e levado a cabo iniciativas universitárias de apoio ao desenvolvimento da Educação Intercultural Bilíngue (EIB) em vários países. Cabe destacar os programas de formação e investigação da Universidade dos Andes Colômbia; das Universidades Nacional do Altiplano de Puno; a Nacional da Amazônia de Iquitos; da Nacional Maior de San Marcos no Perú; da Universidade de Cuenca e Politécnica Salesiana no Equador; da Universidade Rafael Landivar na Guatemala; da Universidade Arturo Prat de Iquique e Católica de Temuco no Chile; do Centro de Investigação e Estudos Superiores em Antropologia Social (CIESAS) e da Universidade

Pedagogia Nacional no México, desde 1996. Também da PROEIB¹ Andes; da Universidade Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolívia. A esse programa se vem somando, nos últimos anos, outras iniciativas de formação e investigação de várias universidades colombianas, e de um consórcio de três universidades chilenas, duas paraguaias e também de algumas outras bolivianas, equatorianas e peruanas.

Esses são alguns dos desafios que me motivaram a discutir a educação intercultural e bilíngue entre os indígenas da Aldeia Argola em Miranda-MS.

A problemática no que se refere ao ensino intercultural e bilíngue é a seguinte: o sujeito bilíngue é todo aquele que é capaz de falar, ouvir, escrever e entender em língua portuguesa (L2), esse conceito foi baseado em Macnamara (1967), ainda que essas competências sejam desenvolvidas em níveis diferentes de sua língua materna (L1), esse conceito foi baseado em Grosjean (1982). O sujeito intercultural é aquele capaz de se relacionar com a outra cultura, sem perder sua própria epistemologia cultural ou ressignificar sua própria cultura como forma de sobrevivência.

Objetivo Geral

Compreender o processo histórico de desenvolvimento da educação intercultural e bilíngue indígena, que ocorreu desde a colonização do Chaco e a educação intercultural e bilíngue dos Terena da Aldeia Argola na região de Miranda/MS a partir de autores da América Latina.

1.3.1 Objetivos específicos

- Discutir historicamente a formação do povo Terena, as diásporas vivenciadas, bem como as lutas e conquistas legais dos indígenas da Terra Indígena Cachoeirinha e a formação da Aldeia Argola.
- Identificar o conceito sobre os principais elementos que envolvem o a educação intercultural e bilíngue, atual situação dos falantes da língua Terena na Aldeia Argola e o currículo intercultural e bilíngue.

¹ PROEIB – Programa de Educação Intercultural Bilíngue para os povos Andinos.

- Compreender a cosmologia e as experiências espirituais vivenciadas pelos indígenas da Aldeia Argola, os quais estão presentes na língua e na cultura que determina a resistência ao saber colonial e a hibridização cultural.

2. Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa de doutoramento está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE UCDB). Segundo Meyer e Paraíso (2012), o que difere a pesquisa pós-crítica em educação da pesquisa crítica é a metodologia de modo mais livre do que o sentido moderno atribuído ao método. Contudo as opções dos caminhos e dos procedimentos dependem do pesquisador.

Para Meyer e Paraíso (2012, p.16) a metodologia é entendida como:

[...] um certo modo de perguntar, de interrogar, e formular questões e de construir problema de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coletas de informações – que, em congruência com a própria teorização, que preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise.

A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa e delineada para uma fundamentação teórica no campo da educação intercultural e bilíngue com a finalidade de buscar um diálogo entre a teoria e os dados empíricos produzidos.

A metodologia aplicada foi a princípio: a pesquisa bibliográfica; observação; roda de conversa, descrição dos dados aproximando as percepções e os olhares sobre o uso da língua Terena e do Português nos espaços da Aldeia Argola.

Entendo que, de acordo com Meyer e Paraíso (2012, p.15):

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um modo de fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva, uma teoria. Pode-se referir as formas mais ou menos rígida de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa pedagógica, portanto,

porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa.

O caminho metodológico percorrido por essa pesquisa relaciona a teoria com a vivência educacional indígena Terena no espaço da Aldeia Argola - Terena Indígena Cachoeirinha, na região de Miranda/MS. Decidi pelo método do tipo etnográfico em educação, que foi a minha participação em atividades desenvolvidas no espaço da aldeia, também observar o cotidiano dos indígenas e na Escola Municipal Indígena Felipe Antônio verificar como se dá o ensino da língua Terena e que esteja de acordo com o conhecimento tradicional, validados pela cultura, mas infelizmente devido a Covid/19 em 2020, não foi possível fazer pesquisa nesta escola, apenas conversamos com a liderança da Escola Municipal Indígena Felipe Antônio (diretor e coordenador). Bem como, a relação de poder que ocorre entre as línguas, pois a interculturalidade não admite assimetria. Porque a interculturalidade pressupõe relações de poder simétrico, ou seja, as línguas devem ter o mesmo valor em todos os espaços de uso.

Optei por relacionar etnografia com educação. Pois, hoje as diversas áreas do conhecimento se entrecruzam na busca cada vez maior de elementos teóricos e metodológicos. Assim,

[...] a elaboração de pesquisas etnográficas na Educação mostra-se uma contribuição substancial para esse campo de investigação, ampliando os horizontes e levando os pesquisadores ao encontro dos sujeitos que animam a prática educativa [...] o que concerne às possibilidades de desenvolvimento da pesquisa etnográfica na Educação, opondo-se, por consequência, a uma visão bastante difundida de que não há pesquisas etnográficas na Educação, mas apenas pesquisas “de cunho”, “de inspiração”, “de caráter”, “do tipo” etnográfico (OLIVEIRA, 2013, p.71).

Assumi o método etnográfico na educação para o desenvolvimento dessa tese, na realização do campo empírico, porque ele envolve:

O processo de descrição, de uma totalidade social e cultural, recortada pelo olhar do pesquisador, na qual poderemos inserir as práticas dos sujeitos para então interpretá-las, certamente é uma das condições para a realização a etnografia, mas não é suficiente, pois a etnografia, ainda que seja a descrição de uma dada realidade sociocultural, não se reduz a isso (OLIVEIRA, 2013, p.73)

Com a metodologia e os resultados obtidos fui traçando novos caminhos a serem percorridos pela pesquisa. Ao longo da pesquisa tive erros e acertos que foram

detectados à medida que aproximei a teoria da prática, a qual me auxiliou na tomada de decisões. É preciso muita vigilância epistêmica para compreender e interpretar criticamente os dados, também foi preciso ter um grau de autoanálise por parte da pesquisadora para que não viesse estabelecer seus próprios “preconceitos ideológicos” ao realizar a observação dos fatos e a interpretação dos dados, porque não se trata de uma transposição imediata e linear da realidade.

De acordo com Sarmiento (2011, p.15)

Com efeito, um estudo etnográfico é acima de tudo um estudo cultural (Wolcott, 1992:42). Como tal, uma investigação que assume o formato do estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto organizacional da escola é um estudo de caso etnográfico.

Essa pesquisa não só envolve a perspectiva do tipo etnográfica, como também apresenta um panorama sobre a interculturalidade e o bilinguismo que está presente nas diversas atividades realizadas na aldeia, que ultrapassa a educação bilíngue presente na escola. Abordando ainda a perspectiva epistêmica decolonial. Isso nos mostra que foi preciso me despir da visão colonizadora, não para ter a garantia da apreensão da realidade em si, mas para me aproximar da visão cultural dos indígenas.

A princípio, os autores que foram conosco nessa viagem do início ao fim e conforme fui me aprofundando na pesquisa, são: Bhabha (1993), Hall (2003) e Walsh (2012), os quais me ajudaram a fixar o olhar, principalmente no campo empírico.

Porque de acordo com Meyer e Paraíso (2012, p.24)

É importante explicitar que, apoiados nos Estudos Culturais, que defendem que existe pedagogia, modos de ensinar e possibilidades de aprender-nos mais diferentes artefatos culturais, que se multiplicaram na nossa sociedade, ampliamos nossos objetos curriculares, para investigar todo e qualquer artefato cultural que ensina, buscando mostrar o currículo que eles apresentam.

Dialogamos com autores que assumem uma postura decolonial tais como: Candau (2008, 2009, 2010, 2011 e 2016), Mignolo (2010) e Walsh (2009, 2010 e 2012). Porque a decolonialidade nos possibilita pensar uma educação centrada na prática intercultural e bilíngue. Pois “cada grupo cultural com sua língua e cultura é um

tesouro original, com sua particularidade de organização social, cosmologia e criatividade”. (PIMENTEL DA SILVA, 2006, p.107).

Para o debate sobre bilinguismo e interculturalidade dei início com o grupo modernidade/colonialidade e para aprofundar a discussão sobre a epistemologia da educação intercultural e bilíngue. Utilizei autores como: Cruz (2001 e 2013), Gómez (2009), Gómez e Grosfoguel (2007), López e Küper (1999).

A aproximação do campo empírico foi através da Rute Poquivique, a qual me apresentou ao cacique e outros membros da liderança. Eles me receberam em uma reunião debaixo do pé de manga enfrente a casa da mãe do cacique, conforme eu expunha meu projeto de pesquisa eles conversavam entre si em Terena e depois me respondiam em Português, esse fato chamou minha atenção porque eles acessam de maneira natural e com muita velocidade as duas línguas. O outro fator é que, entre eles as decisões importantes são tomadas na língua materna. Depois de discutirem a situação em Terena ficou definido que, o Cacique Edelson me apresentaria as pessoas chaves para pesquisa e o Evanildo seria meu coparticipante da pesquisa com informações importantes e pessoas que dominam a história da Aldeia e a Língua Terena. Conforme nos diz Bogdan e Biken (1994), foi um dos processos mais complexos da pesquisa, pois conforme a relação que fui desenvolvendo com meus coparticipantes precisei conquistar a confiança deles para que fossem aos poucos me envolvendo nas atividades da aldeia e ouvindo suas histórias. Não foi possível entrar na visão cultural deles, mas foi possível ser empática e, simultaneamente reflexiva sobre as políticas e epistemologias, que envolve a cultura indígena Terena, uma vez que eu pertencço à cultura ocidental. Muitas vezes me surpreendia olhando-os pela lente do colonizador, foi necessário ajustar meu foco de colonizadora, para poder repensar a educação intercultural e bilíngue com esses sujeitos. Reconheço que eu não penso do mesmo modo que eles, até porque vivenciei realidades diferentes.

Segundo Weller (2006, p. 245) é “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por vez, constitui-se comum as experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos”. E assim perceber a capacidade que eles

possuem de colocar-se nos “*entre lugares*”² (BHABHA, 1998, p.05). Uma vez que, todos povos indígenas sofreram atravessamento pela modernidade colonial/eurocêntrica, nos aspectos social, linguístico, educacional e epistêmico, experiência de base comum, também para os indígenas da Aldeia Argola em Miranda-MS.

Os sujeitos da pesquisa em princípio foram: ancião Odir Antônio, o qual é filho mais novo do fundador da Aldeia Argola (Felipe Antônio) e avô do atual cacique, Edelson Antônio e sua esposa Zuleide, também o secretário da comunidade Evanildo Faustino, o qual me apresentou as várias pessoas da aldeia e muitas vezes o Cacique me levou a casa das pessoas, também na escola, me apresentou ao diretor, professores e pais, bem como aos eventos que aconteceram na aldeia. Ainda houve outras pessoas que contribuíram, as quais conversamos, tais como: anciã Eunice, mãe do cacique, que tem a experiência com a medicina natural. O Diretor da Escola Municipal Indígena Felipe Antônio - Misael Sebastião. Os professores: Jailson Antônio e Gilson Antônio, os quais são professores de Terena entre outras disciplinas na escola. Alguns alunos da Escola Municipal Indígena Felipe Antônio: Kennedy, Gisleidy, William, Felipe, Samuel e Sofia. Também os pais de alguns alunos: Celso Antônio e Marciana Antônio Muchacho. Alguns jovens da Aldeia. O vice cacique Germano da Silva, que é o líder da Igreja Católica. O líder da Igreja Evangélica Uniedas - Genésio Farias. Essa pesquisa foi se dando sob borrões, pois neste processo eu fui sendo borrada pela cultura Terena e meus coparticipantes também foram sendo rasurados pela minha presença na aldeia. Não há um método ou um modo que nos ofereça estratégia para a desconstrução do saber colonial ao fazermos uma pesquisa do tipo etnográfico. A vivência em outra cultura não pode ser medida e “nenhum filósofo quis nos apresentar um método de pesquisa” (MEYER E PARAÍSO, 2012, p.25). A convivência com eles no espaço da aldeia é que foi me ensinando a fazer pesquisa.

Nesse processo da produção de dados, que aconteceu nas rodas de conversas debaixo das mangueiras e regadas por tereré (bebida gelada, que tem como base a

² Para Bhabha o “entre lugares” é um espaço cultural híbrido, espaço indeterminado e espaço de cisão. De acordo com o autor, os sujeitos são formados nos “entre lugares”, com o excedente da soma das partes da diferença.

erva mate, produzida no estado), a qual, de acordo com Meyer e Paraíso (2012) deu-se sobre “borrões”, onde fomos quebrando a oficialidade da pesquisa. Nessas conversas o que desejávamos apreender era exatamente a visão de mundo que os indígenas têm sobre sua cultura, língua, cosmologia e espiritualidade. E como a cultura ocidental/eurocêntrica influencia os conhecimentos tradicionais dos indígenas e como os indígenas constantemente ressignificam esses conhecimentos obtidos. Foi sentando-me nestas rodas de conversas com os indígenas, que emergiu o processo de investigação, na sequência, as questões investigativas foram mudando e sendo redefinidas, à medida que, participei dos eventos realizados nos diversos espaços da aldeia.

Conforme diz Bogdan e Biklen (1994, p.11):

[...] a investigação qualitativa surgiu de um campo inicialmente dominado por práticas da qual [...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

Foram minhas percepções que me moveram a uma nova forma de investigação. Estar na aldeia, participar das rodas de conversa, me envolver com os eventos, tais como: dança do bate-pau, dia de Nossa Senhora Aparecida, dia das crianças, feira de ciência, torneio de futebol realizado na aldeia. Entre outras situações como visita as lideranças, conversa com as crianças, adolescentes e jovens realizados nesse espaço foi que me levou a produção dos dados.

Foi nestes momentos que eu, como pesquisadora, preocupei em saber como os indígenas da Aldeia Argola estavam dando sentido ou ressignificando as suas epistemologias a partir da visão de suas culturas e como isso se expressa em sua língua materna, ou ainda como eles ressignificam seus valores em confronto com a cultura hegemônica, vivendo nos “*entre lugares*” cultural, linguístico e epistêmico.

De acordo com Meyer e Paraíso (2012, p.17)

Movimentamo-nos em zigue-zague no espaço de luta particulares que travamos com aqueles/as que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar “de fora” por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, educacionais e culturais, neste movimento vamos “zigue-zagueando”, pois as questões investigativas podem mudar e serem redefinidas durante o processo e assim teremos que voltar

algumas vezes no mesmo assunto para nos certificarmos de que estamos seguros daquilo que queremos construir.

Em movimento fui “*zigue-zagueando*”, pois as questões investigativas foram mudando e sendo redefinidas durante o processo e assim tive algumas vezes, que retomar o assunto para me certificar de que estava adquirindo a visão da cosmologia indígena sobre a educação intercultural e bilíngue.

Essa é a certeza de que preciso como pesquisadora estar conectada com os desafios educacionais, culturais, sociais e políticos do meu tempo. “Um tempo que demanda de nós não apenas compreensão do mundo em que vivemos, mas, sobretudo, a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de sua ressignificação” (MEYER E PARAÍSO, 2012, p. 21).

3. Estado do Conhecimento

Como parte da pesquisa para o desenvolvimento da tese é importante antes fazermos o estado do conhecimento, pois ele nos fornece informações relevantes sobre o que já foi pesquisado dentro do nosso tema de interesse, qual a metodologia usada e os principais resultados obtidos pelos pesquisadores.

De acordo com Romanowski e Ens (2006) o estado do conhecimento favorece compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutoramento, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações.

Com a finalidade de conhecer as produções científicas na área da Educação Intercultural e Bilíngue, fiz uma busca em bancos de dados virtuais tais como: Scielo, repositório da Universidade de Campinas - UNICAMP, Biblioteca da Universidade de São Paulo - USP, Dial-NET e banco de dados da CAPES. Para realizar a pesquisa introduzi alguns descritores, tais como: “Educação Bilíngue”; “Bilinguismo e Interculturalidade”; “Educação Intercultural Bilíngue” nas áreas de educação e linguística. A maioria das teses e dissertações estão voltadas para o ensino bilíngue para surdos, bem como os artigos, que tinham por título a educação bilíngue, outras eram sobre o ensino bilíngue português/inglês ou português/alemão, outras ainda eram sobre o ensino bilíngue de fronteira. Quanto à educação intercultural e bilíngue

voltada para área indígena foram encontrados pouquíssimos trabalhos. Os trabalhos relevantes que encontramos sobre o tema educação intercultural bilíngue e que abordam especificamente a educação indígena estão em bibliotecas fora do Brasil, algumas na Espanha e boa parte em outros países da América Latina.

Na **Dial-NET** encontrei 03 teses de doutorado em Universidades da Espanha: sendo 01 tese de doutorado na Universidade de Barcelona; 01 tese de doutorado na Universidade Nacional de Educação à Distância da Espanha e 01 tese de doutorado na Universidade autônoma de Barcelona, essas três teses são voltadas para a Educação Intercultural Bilíngue em comunidades indígenas da América Latina, escritas por professores indígenas e que tratam de suas vivências com a revitalização da língua em suas comunidades, a partir de experiências em sala de aula. Os temas dessas teses, não despertou meu interesse, por ser vivências pessoais de professores indígenas de outras nacionalidades, pois eu buscava uma tese mais próxima da Interculturalidade e do bilinguismo dos indígenas do Brasil, mais especificamente de Mato Grosso do Sul.

Após ter verificado todos os temas e os resumos acima mencionados apenas a tese que mais se aproximou do meu tema: Educação Intercultural Bilíngue foi a tese de doutorado na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, com o título “**O Ensino Bilíngue e Educação Escolar Indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**” a qual foi consultada para contribuição do tema da minha tese, com a finalidade de verificar como este tema estava sendo discutido pelo autor Cássio Knapp, uma vez que, se tratava do tema de meu interesse interculturalidade e bilinguismo entre os indígenas de Mato Grosso do Sul. Também analise as dissertações de mestrado da Maria de Lourdes Elias Sobrinho com o título: **Alfabetização na Língua Terena: uma construção de sentido e significado da identidade Terena da Aldeia Cachoeirinha - Miranda/MS**. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande/MS, 2010. A dissertação de mestrado da professora Cledeir Pinto Alves com o título: **As professoras Terena no processo de retomada do território tradicional da Aldeia Buriti/ Dois Irmão do Buriti – MS**. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande/MS, 2019. A tese de doutorado do Luiz Henrique Eloy Amado com o título: **VUKÁPANA VO - O Despertar do povo Terena para os seus direitos: movimento indígena e confronto político**. Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional. Rio de Janeiro, 2019. E também a tese de Antônio Carlos Seiser da Silva com o título: **Kalivôno Hikó Trenoe: sendo criança indígena Terena do século XXI: vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações**. Tese de doutorado, UCDB, Campo Grande/MS, 2016. Todos indígenas da região de Miranda e Aquidauana, os quais estão citados ao longo de minha Tese.

4. Referenciais Teórico

4.1. Estudos culturais

Seus principais autores são Homi Bhabha (1998) e Stuart Hall (2003 e 2007), além de outros. Esses autores fazem parte de uma corrente denominada pós-colonial. Eles analisam os efeitos políticos, sociais e principalmente os efeitos identitários que os países colonizados sofreram mediante o processo de colonização e descolonização. Bhabha (1998, p.157) afirma que: “consequentemente, a presença colonial é sempre ambivalente, dividida entre seu surgimento como original e legítima e sua articulação como repetição e diferença”. O discurso colonial divide os saberes, como “aqueles que possuem conhecimento ocidental e aquele que não tem conhecimento”, por muito tempo a educação ocidental/eurocêntrica considerou os indígenas como sujeitos não possuidores de saberes. Para visão colonial os indígenas são tidos como “selvagens” e “sem cultura”, porque a ambivalência não concebe outros saberes e outras culturas fora da dominação e do conhecimento moderno ocidental. Segundo Bhabha (1998) o discurso e o poder colonial produziram efeitos discriminatórios, o qual passou a considerar os indígenas como sujeitos divididos e estereotipados.

Hall (2003, p. 112 e 113) aprofunda um pouco mais no entendimento sobre o processo colonial e pós-colonial, ao dizer que “sob a perspectiva pós-colonial, a colonização é algo que está além do domínio direto de certas regiões do mundo pelas potências imperiais”. Ela é o “*processo inteiro de expansão e exploração*, conquista colonial, hegemonia imperial da modernidade capitalista europeia e depois ocidental”. Processo este que se iniciou após 1492. Esse processo colonial empurrou os outros saberes e outras identidades para a periferia, se colocando no centro do conhecimento moderno. Criando, assim, “*fronteiras permeáveis*” do “*tipo dentro/fora*”. Os que estão dentro do conhecimento moderno ocidental e o que estão fora deste conhecimento, impossibilitando a visibilidade de outros conhecimentos, como é o caso dos conhecimentos indígenas. O autor diz que: “a descolonização como momento crítico para um deslocamento nas relações globais, também oferece [...] outra narrativa alternativa, destacando conjunturas-chaves àquelas incrustadas na narrativa clássica da modernidade” (HALL, 2003, p.112). Essa metanarrativa colonial tentou apagar as narrativas experienciadas pelos indígenas.

Além de narrar e problematizar os aspectos culturais herdados da cultura colonizadora, e a partir dessa percepção, as narrativas pós-coloniais vislumbram a construção de novos valores para se pensar a identidade do colonizado, minimizando as influências das nações imperialistas.

4.2. Educação Intercultural Bilíngue

Autores como Walsh (2009, 2010 e 2012), Candau (2008 e 2010) e Mignolo (2010) apontam para uma descolonização da educação eurocêntrica e um reconhecimento das epistemologias outras no cotidiano escolar. Para o entendimento sobre o conceito de interculturalidade vamos utilizar Walsh (2012, p. 289), quando diz que esse conceito “é como um movimento social indígena latino-americano, conceito que antes era vazio e que foi preenchido por eles”, os indígenas. Esses são conceitos que denotam outras formas de pensar e de colocar-se a frente da diferença colonial, dentro de uma perspectiva étnica, cultural, socioeconômica, linguística, religiosa a serem acolhidas pela sociedade e pela escola para a construção de um mundo mais justo.

De acordo com Walsh (2012) a interculturalidade é um diálogo entre duas culturas. Mediado por um projeto político educativo para pensar na construção de uma sociedade diferente em um “*outro ordenamento social*”. E que desde 1990 tem sido um tema presente nas políticas públicas e nas reformas educacionais na América Latina. Para a autora a interculturalidade tem duas faces especiais. “Uma no campo da educação intertextual do sistema dominante e o outro como projeto político pedagógico de descolonização, transformação da educação indígena” (WALSH, 2009, p.12).

Ainda segundo Walsh (2009, p.12), construir a interculturalidade requer “transgredir, interromper e desmontar a matriz colonial ainda presente e criar outras condições de poder, saber, ser estar e viver que se distanciam do capitalismo como única razão”. De forma similar, a decolonialidade não terá maior impacto sem o projeto e esforço intercultural, de articular saberes, modos e lógicas de viver dentro de um projeto variado, “*múltiplo e multiplicador*”, que aponta para a possibilidade de “não coexistir senão de conviver numa nova ordem e lógica”, que seria a ordem da complementaridade e das parcialidades sociais.

De acordo com Mignolo (2010, p.08), o que é proposto pelo grupo modernidade/colonialidade (esse grupo surgiu em 1990 o qual centrou seus principais debates na realidade cultural e política latino-americana, no conhecimento subalterno dos grupos explorados e oprimidos e na teoria da dependência) é que se faz necessário “dar visibilidade aos conhecimentos *outros*, descentralizando o processo de produção de conhecimento colonial, ou seja, uma *outridade epistêmica*”. O que não deve ser entendido como exterioridade absoluta que se rompe, senão como o que está localizado na intersecção do tradicional com o moderno.

Para Mignolo (2010, pp.11 e 12)

[...] o conhecimento é um instrumento imperial de colonização e uma das tarefas urgentes que temos é descolonizar o conhecimento. Pois a colonialidade do poder está atravessada pelas atividades e controles específicos tais como: a colonialidade do ver, a colonialidade do fazer e do pensar, a colonialidade do ouvir.

Faz-se urgente uma maneira diferente de ver o outro, isso demanda uma desconstrução dos nossos saberes em relação aos saberes do outro (indígenas). Mignolo argumenta que o projeto da modernidade tem sua base no capitalismo ocidental e seu projeto sempre foi homogeneizar todos os conhecimentos, línguas e epistêmes, como se houvesse apenas um conhecimento, uma língua e uma cultura.

Também não podemos desconsiderar que o ensino intercultural bilíngue, conforme diz Escobar (2003, p.45) “precisamos compreender a interculturalidade a partir da perspectiva da diferença colonial, e que se introduz na dimensão de poder”, o que geralmente é esquecida nas discussões relativas à diferença cultural.

De acordo com Mignolo (2010, p.23) “o ensino intercultural bilíngue deve ser um projeto de liberação e descolonização, ou seja, o desprendimento da matriz e do poder colonial, portanto epistêmico”.

Para além da questão da língua e da cultura, é preciso compreender que o ensino intercultural e bilíngue envolve uma luta política, que garante a heterogeneidade cultural, linguística, epistêmica e identitária do povo indígena Terena que vive em Mato Grosso do Sul.

Sobre a organização dessa tese procurei dividi-la em capítulos que tornasse visível o tema proposto de forma harmoniosa e que não venha fugir da coesão e procurando respeitar as normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT). Assim, os capítulos foram organizados da seguinte maneira:

Capítulo 1 – Neste primeiro capítulo apresentei um breve panorama sobre a vida dos Terena no Chaco e seu contato com os colonizadores espanhóis e depois portugueses na Guerra do Paraguai, o que contribuiu para o processo da interculturalidade e do bilinguismo. Também relatei sobre o mito da criação do povo Terena, ainda no Chaco, contado por eles e o modo de vida desse povo que permanece até hoje. A formação da Aldeia Argola dentro do Território Indígena Cachoeirinha – Miranda/MS. Bem como a maneira como eles lidam com a terra, plantando e colhendo seus frutos, pois se denominam como o povo que saiu da terra e a venda que fazem dos seus produtos tanto em Miranda como em Campo Grande/MS.

Capítulo 2 - procurei relatar sobre o início da educação escolar bilíngue dos Terena em Mato Grosso do Sul, classificando os períodos e as agências de ensino envolvidas no ensino bilíngue apresentados aos indígenas desde na colonização. Bem como. O modelo de educação intercultural e bilíngue proposto pela FUNAI através do SIL, o qual promoveu a evangelização dos Terena. Também a luta dos movimentos indígenas para uma mudança significativa na Constituição de 1988. A partir daí houve a criação de Leis que pudessem direcionar a Educação Intercultural Bilíngue dentro das escolas das aldeias pelos professores indígenas. Também procurei debater sobre as políticas públicas que norteiam a educação e o currículo intercultural bilíngue nas escolas públicas das aldeias e a importância das epistemologias indígenas fazerem parte do currículo específico e diferenciado, principalmente para o povo Terena.

Capítulo 3 – discuti o conceito de cultural com a finalidade de discorrer sobre o modo como as culturas organizam seu veículo cognitivo através da linguagem. Nesse sentido, verificar como as culturas indígenas passam seus conhecimentos e suas crenças míticas através da linguagem oral às crianças. Em seguida fiz uma análise sobre as questões epistemológicas em relação à forma como eles direcionam sua

espiritualidade invocando os espíritos da natureza, através da dança e dos cânticos em sua língua materna e que não podem ser traduzidos, também a relação mítica que possuem com os animais. A partir disso apresentei a maneira como os Terena foram atravessados pela religião do colonizador, para isso me tomei como base os processos de catequização e evangelização dos quais eles passaram ao longo da história e como os indígenas da Aldeia Argola foram hibridizando e ressignificando seus conhecimentos tradicionais, no qual está apoiado o bilinguismo e a interculturalidade.

Capítulo 1 – ELEMENTOS DA HISTÓRIA TERENA E DA ALDEIA ARGOLA.

A Guerra do Paraguai e a formação da Aldeia Argola

Neste primeiro capítulo apresento um breve panorama histórico sobre a localização do Chaco, o contato do povo Terena com os europeus e suas vivências no Chaco, bem como, seus costumes, suas crenças, seus mitos sobre a origem desse povo contada pelos anciãos e repassado às gerações atuais. O processo de resistência, negociação a desconstrução e reconstrução dos seus territórios originais e das suas tradições devastadas pela Guerra do Paraguai. A história de formação da Aldeia Argola dentro da Terra Indígena de Cachoeirinha, bem como as tradições que as mulheres Terena, ainda guardam em relação ao artesanato, a forma de lidar com o plantio, a colheita e a venda dos produtos da lavoura, assim como a desconstrução e a luta pela reconstrução de seus territórios originários. Isto é apenas o início do fio condutor da história dos atravessamentos no conhecimento tradicional dos Terena e não será uma narrativa rigorosamente cronológica porque me debrucei de maneira limitada aos detalhes, procurando privilegiar as narrativas orais dos anciãos.

1.1. A Origem do povo Terena a partir do Êxiva ou Chaco

Cada povo tem momentos importantes marcados por acontecimentos, que estão entrelaçados na teia de suas memórias. Um dos momentos importantes que entrelaçam a história dos Terena é o tempo em que viveram no Chaco. Essa história tem sido contada de geração em geração, pelo povo Terena. Conforme o avô de Germano de Oliveira lhe contou na infância. De acordo com Germano seu avô dizia que o Chaco fica do outro lado do Rio Paraguai de onde vieram os Terena.

Alguns mapas localizam o Gran Chaco como uma grande região alagadiça que se estende entre Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Bolívia, Paraguai e uma pequena parte na Argentina, o qual é denominado de Pantanal. Por isso os Terena dividem-se, dizendo que seus antepassados vieram da Bolívia, outros dizem do Paraguai e os Terena de Argola dizem que vieram da Argentina. Todos estão certos, pois o Gran Chaco está localizado entre esses três países. Como podemos ver no mapa abaixo.



(Fig. nº 01 – mapa de localização do Chaco – A guerra do Chaco)

No mapa acima a figura a direita, faz se referência ao Gran Chaco como sendo pertencente ao Paraguai. Todavia o Chaco é uma região que vai até a margem direita do Rio Paraguai e que pertencia à Bolívia até a Guerra do Chaco. Houve uma disputa por essa região entre esses dois países, Paraguai e Bolívia por ser uma região rica em minérios.



(Fig. nº 02 – mapa de localização do Chaco – A guerra do Chaco)

Se compararmos o mapa logo acima, com o anterior, veremos que esse último registra o Chaco em uma região totalmente pertencente à Bolívia. Vamos abrir um pequeno espaço aqui para falar um pouco sobre a Guerra do Chaco que ocorreu entre 1932 a 1935 por uma disputa territorial tendo como causa a descoberta de minérios na região. Entretanto os espanhóis e portugueses já disputavam a região devido a prata e o ouro que havia ali.

O Chaco está situado a sudeste da Bolívia e a norte do Paraguai. No antigo reinado do Rio da Prata essa região pertencia à Bolívia, após a independência dos dois países da Espanha essa região ficou em litígio desde 1884 até 1907 quando houve quatro tentativas de acordos para se estabelecer o limite de fronteira, mas todas elas foram rejeitadas pela Bolívia e pelo Paraguai. A Bolívia tinha grande interesse nesta região, uma vez que ter acesso ao Oceano Atlântico só era possível via Rio Paraguai e para isso necessitava ocupar o Chaco, que estava em território paraguaio. A Bolívia reclamava o território do Chaco e pretendia anexá-lo ao país, mas a Bolívia acaba derrotada pelo Paraguai. Em 21 de julho de 1938, os dois países aceitaram um acordo de paz realizado em Buenos Aires, onde o Paraguai ficou com $\frac{3}{4}$ do Chaco e a Bolívia ficou com $\frac{1}{4}$ acabando com três anos de guerra.

De acordo com Vieira (2016, p.23)

a historiadora Vera Lúcia Vargas, em sua dissertação de Mestrado em História, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, explica que a região do Chaco é formada por aproximadamente 700 mil quilômetros. Compreendendo partes do território da Bolívia, Argentina, Paraguai e Brasil e estabelece limites com os pampas do sul do rio Salado, com a região andina a oeste, com planalto Chiquito e Velascos a noroeste e com os rios Paraguai e Paraná. No Brasil, onde atualmente encontra-se o estado de Mato Grosso do Sul, região alagadiça, estende-se até pouco abaixo da cidade de Miranda, formando o pantanal sul-mato-grossense.

A primeira diáspora vivida pelos Terena, que nos conta a história inicia-se no Chaco, por causa das lutas travadas nesta região devido as riquezas locais. De acordo com Carvalho et. al. (2001) foi à colonização espanhola que avançou pela Bacia da Prata (região do Chaco), que deslocou os Terena e outros grupos em direção leste para as margens do Rio Paraguai.

Segundo Francisco Aguirre, que percorreu a região em 1793, contou que: Os Guaná, em seu idioma “Chané”, isto é, “muita gente” habitam

o Chaco paraguaio desde as margens do rio Paraguai até os confins do Peru. “É a nação mais numerosa... As nações Guaná que se conhecem nesta parte oriental são cinco: Layana, Etelenoe ou Etelena (Terena), Equinquinao, Neguecatemi e Hechoaladi”. (BITTENCOURT E LADEIRA, 2000, p.36).

Outro autor que também confirma a existência dos Guaná/Txané no Chaco é Azara (1947), ao dizer que parte dos Guaná se estabeleceu a leste do Rio Paraguai em 1673 e depois migrou para o sul e que esses indígenas eram a segunda maior população nesta região, na época.

As primeiras informações registradas por cronistas sobre o grupo terena aparecem a partir do XVI, quando esse mesmo grupo habitava a região do Chaco Paraguaio. Em muitos documentos, os indígenas aparecem ora como índios Guaná, ora como índios Txané. Isso nada mais é do que uma designação especial, dada pelos conquistadores espanhóis aos grupos Guaná-Txané, inclusive os que migraram para o lado oriental da Bacia do Paraguai, na região do atual Mato Grosso do Sul (VIEIRA, 2016, p.63).

Muitos anciãos Terena relatam alguns fatos históricos vividos por seus antepassados no Chaco, conforme nos relata a indígena Terena Cledeir, ao dizer que;

os registros históricos e as histórias contadas por nossos mais velhos, o “Terena” vivia na região denominada de Chaco. Estes se encontravam próximo à fronteira com a Bolívia e o Paraguai, no sul do estado de Mato Grosso, região conhecida como Chaco ou Pantanal. Este lugar é conhecido na língua Terena como Êxiva, área que compreende os atuais territórios da Bolívia, Argentina, Paraguai e Brasil (PINTO ALVES, 2019, p.66).

De acordo com o relato acima temos claramente a existência dos Terena em uma região alagadiça da qual os historiadores denominam de Pantanal. Todavia saber a origem do povo Terena é muito difícil, porque cada povo cria seu próprio mito para explicar sua origem. Temos diferentes versões narradas pelos Terena sobre o mito de sua origem. Assim vamos utilizar a que está presente no material didático elaborado pelos professores indígenas Terena da Rede Saberes – “Turi ne Terenoehiko”, e também a versão contada por Kaliketê a Baldus 1947 e que também é validada por alguns Terena.

Para mim o que é relevante são as memórias dos Terena em relação a sua origem como povos indígenas. Walsh (2012, p.26), se refere “a importância da memória coletiva” dos indígenas como a reafirmação de seus ensinamentos tradicionais e

do que ensinaram seus ancestrais. Ela continua ao citar García Salazar, “que essa memória coletiva tem sido, todavia é, um espaço que entrelaçam a mesma prática pedagógica e decolonial” (Idem).

O fato de optarmos por uma pesquisa do tipo etnográfica em educação, é a oportunidade de verificar as histórias que foram contadas pelos anciãos na língua materna, que também está impresso no material didático (em português e terena) sobre a criação do povo Terena. “Os textos etnográficos são inescapavelmente alegóricos, e uma aceitação séria desse fato modifica as formas com que eles são lidos” (CLIFFORD, 1995, p. 65). Desta forma procuramos romper com as metanarrativas coloniais.

Conforme Seizer Silva (2016, p.14) “Somos uma etnia com vários povos. Temos um eixo que nos centra, a nossa cosmologia! Não há dúvidas *Yuriyuvakaé* nos tirou do grande buraco onde estávamos, e não era qualquer buraco, era o que denominamos de *Êxiva*, e/ou Chaco, como dizem os *purutuyé*”. Também podemos verificar através do material didático – “Turi ne Terenoehiko”, escrito por professores Terena, nas duas línguas, que relata o seguinte: “Então, foi se aproximando da árvore e viu que o pássaro cantava olhando para o chão. Foi quando ele avistou uma cabeça saindo de um buraco na terra”. Esse buraco do qual os Terena mencionam é uma referência ao Chaco, de onde viveram seus antepassados, uma alegoria ao lugar de origem deste povo.

A versão mais completa desse mito é contada pelo indígena Terena Antônio Carlos Seizer Silva (Aldeia de Cachoeirinha) em sua tese de doutorado, que reafirma a importância dessa história para povo Terena, que diz respeito a origem desse povo e é passada de geração em geração, até os dias de hoje. De acordo com Seizer Silva (2016, p.14)

Assim os antigos contavam, inclusive meu pai. *Yuriyuvakaé* era um homem desconhecido do nosso povo que ninguém sabia quem era a família, o pai, a mãe... Ele andava pelo mundo todo. Num dia caminhado pela região do *Êxiva*, viu o bem te vi, cantando muito e sobrevoando um buraco com capim e brejo, querendo mostrar que tinha alguma coisa ali, e como a gente sabe, bem te vi é fofoqueiro... (risos). *Yuriyuvakaé* foi se aproximando devagarinho, devagarinho para o lugar que o bem te vi apontou e descobriu que ali tinha muita gente, nós Terena. Nesse lugar debaixo da terra, todos tremiam muito

de frio e não sorriam e nem falavam. *Yuriyuvakaé* mandou Tico-tico buscar o fogo, voltou sem conseguir, então mandou o Coelho por ser rápido ir buscar o dono do fogo (Tokeóre) para fazer uma fogueira. A grande fogueira foi acesa e *Yuriyuvakaé* foi retirando um a um do buraco puxando pelos braços para perto do fogo descobrindo que no buraco morava gente de toda raça (sic). Tentava conversar e não conseguia, então, *Yuriyuvakaé* chamou vários animais e pássaros para tentar ajudar. Todos os Terena foram colocados ao lado um do outro, começou a apresentação. Primeiro veio o Lobinho pulou, rodou, mordeu o próprio rabo, mais ninguém riu e não falou. Foi chamado o Sapinho vermelho, que passou pelo povo três vezes, apenas do jeito que anda mesmo, aí o povo todo começou a rir e a falar. *Yuriyuvakaé* percebeu que tinha pessoas de vários povos que falavam língua diferente, ele resolveu aumentar o mundo para caber toda gente. *Yuriyuvakaé* deu semente de algodão ensinando a tecer. Feijão, milho e rama de mandioca mostrando como roça e planta. Os Terena aprenderam a construir arco-flecha e casa.

O primeiro processo de hibridização dos Terena se inicia no Chaco, momento em que eles passam a se relacionar com outras culturas indígenas que ali viviam, quando diz: “Era gente de toda raça”. E o segundo momento foi com a cultura dos colonizadores que chegavam ao Êxiva (Terena) ou Chaco (purutuyé), navegando pelo rio Paraguai, vindos do porto de Buenos Aires, atraídos pelas riquezas das minas de ouro e prata da região que era a mais rica mina de prata, no atual país chamado Bolívia, pois esse era o caminho mais curto para chegar até a região das minas.

A indígena Terena Cledeir Pinto Alves confirma o fato de que os primeiros contatos dos Terena com os europeus ocorreram com a penetração espanhola e depois portuguesa na região. Ao dizer que;

a permanência dos portugueses e espanhóis no Chaco provocou inúmeras mudanças no do de viver dos Terenas, uma vez que os exploradores impuseram seu modo de viver (e também sua língua europeia), construíram casas, levaram inúmeras ferramentas para a agricultura, animais e plantas (ALVES, 2019, p.65).

Ao contar sua história esse povo está (re)existindo aos saberes coloniais, (re)vivendo e (re)passando a história de sua origem e sua identidade para as próximas gerações.

Focalizar preferencialmente a alegoria etnográfica, em vez de, digamos, a “ideologia etnográfica” – ainda que as dimensões políticas estejam sempre presentes – chama atenção para aspectos da

descrição cultural que tem sido recentemente minimizada (CLIFFORD, 1995, p.65).

Enfatizar a ideologia etnográfica Terena é chamar a atenção para os aspectos culturais e linguístico, o qual eles descrevem sua existência e resistência a história contada pelo colonizador na conquista da América.

Sendo assim, volto ao material didático – “Turi ne Terenoehiko”, o homem o qual é mencionado no trecho: “No início havia um homem chamado Yurikuyuvakae, sem pai e nem mãe, que caminhava solitário pelo mundo” (Hara kôe né véxetina, apenóvo pohúti hóyeno kóehati Yurikuyuvakae, ákoti êno Yoko há’a, yonôti yara kuvéu mêum).

Provavelmente seja o relato de um dos contatos que os Terena tiveram com os europeus na colonização do Chaco. O fato é que os Terena que saíram do buraco (Chaco) falavam uma língua diferente do Yurikuyuvakae, mas que criou um mecanismo de interação e diálogo entre a língua Terena e essa nova língua.

Esse é o primeiro processo de hibridização da língua Terena, com essa nova língua. Também é possível observar a variação da palavra ao longo do tempo, de “Orekajuvakái” para “Yurikuyuvakae”. Esse processo é comum a toda e qualquer língua que ainda está em uso, o qual os linguistas denominam de variante temporal, ou ainda poderia ser a forma como o autor entendeu a palavra em sua própria língua.

1.2. A família da Língua Aruak a qual pertencem os Terena

Os Terena pertencem ao tronco linguístico Aruák. A língua falada pelos Terena conserva elementos em comum com os Laiana e Kinikinau, embora com algumas diferenças. Todavia eles têm uma origem comum, ao tronco Aruák.

De acordo com Rodrigues (2002) a região pré-colombiana de pelo menos quatro grandes famílias de indígenas que povoaram o território sul-americano são os Caribe; os Jê ou Tapuia, Os Aruák e os Tupi e Guarani. Os Caribe fixaram-se ao Norte do rio Amazonas, preferencialmente na costa do mar das Antilhas e arquipélagos. Igualmente o Jê ou Tapuia.

Consoante Souza (1973, pp.94 e 95) os Aruák eram índios nômades por excelência, pois eles eram perseguidos pelos seus inimigos, “que os matavam e lhes

roubavam as mulheres”, além de outros povos que também os perseguiram. Assim eles “tiveram que se sujeitar a contínuos deslocamentos”, em busca de novas terras onde pudessem viver tranquilos. “Espalharam-se por quase todos os recantos do continente, desde as Guianas, Venezuela e Colômbia, até a Bolívia e Brasil, em um desdobramento de incontáveis tribos” (Idem).

Em conformidade com Rodrigues (2002, p. 65), “as línguas da família Aruák se encontram na região das Guianas, intercaladas entre as línguas da família Caribe, que se estendem para oeste até do Rio Orinoco, e para sudoeste, onde se encontram no Rio Negro e seus afluentes”. Também há falantes da língua Aruák, no nordeste amazônico da Bolívia; por outro lado há também Aruák no oeste de Mato Grosso do Sul e no Brasil Central.

Conforme Bittencourt e Ladeira (2000, p. 12), o nome Aruák, assim como o nome Caribe, veio a ser usado pelos europeus para identificar um conjunto de línguas encontradas no interior do continente sul-americano. Para a autora existe “um grupo na Bolívia, os Moxo, que ainda mantém a língua de origem Aruák, também denominado Chané, mas este povo, foi assimilado pela língua espanhola e hoje não falam mais a língua originária”. No Paraguai há também os Guaná, que “aparentemente não falam a língua”. Esse grupo é provavelmente, donde os Terena vieram.

Segundo Baldus (1950, p.02) “Os Terena são representantes mais meridional da grande família Aruák. Caracterizam-se por vários traços culturais comuns aos componentes dessa família, por exemplo, o serem essencialmente lavradores”.

Conforme relatei acima, vários autores se referem aos Terena como sendo Guaná/Txané e esses no Chaco falavam a língua Aruák. Mas o mais relevante relato sobre esse fato é o que nos conta em sua dissertação de mestrado a indígena Terena Cledeir Pinto Alves ao dizer que:

A saída dos Terena da região chequenha aconteceu por volta da segunda metade do século XVIII, juntamente com outros povos também pertencentes aos Guaná, como os Layana, Kinikinau e Exoaladi, (falantes da língua Aruak) que atravessaram o Rio Paraguai, vieram e se instalaram na atual região do município de Miranda (ALVES, 2019, p.66).

A questão é que, os Terena falam pouco diferente dos Kinikinau, este fato deve-se ao distanciamento ocorrido no passado entre essas comunidades, e que posteriormente vieram a se juntar novamente na região de Miranda.

Rodrigues (2002, p.18) explica que:

As comunidades do mesmo tronco linguístico se subdividem em duas ou três subcomunidades ou novas comunidades, se reduzirem o contato entre essas pessoas, em consequência diminuem a necessidade de ajuste e aumenta a diferenciação linguística entre os grupos humanos.

Quando esses grupos se mudam para outros lugares distantes, perdem o contato entre si e não existe a possibilidade de incorporar novas palavras. Isso ocorreu, também, com os Terena de Cachoeirinha, que falam diferente dos Terena de Taunay. O fato histórico que mais contribuiu para dispersar os Terena de suas aldeias originárias foi a Guerra do Paraguai.

1.3. A Guerra do Paraguai, o processo de resistência e negociação

De acordo com Carvalho et. al. (2001, p.11), “é a colonização espanhola avançando para o interior, pela Bacia da Prata que provocou a imigração dos Guanás e Mbayá em direção a margem esquerda do Paraguai” Assim quando os Terena deixaram o Chaco fugindo da invasão espanhola e da guerra entre outros povos indígenas e vieram para a região de Miranda e Aquidauana essa nova terra era desabitada, pois eles foram os primeiros a ocupar essa região.

Isso mostra que a colonização de Mato Grosso (hoje Mato Grosso do Sul) desenvolveu-se ao longo dos eixos fluviais, os choques entre os colonizadores e os indígenas, nativos donos das vastas terras, dar-se-iam por causa dos rios e as margens dos rios. Os colonizadores tinham interesses por essas áreas por causa do escoamento dos metais preciosos e outros produtos encontrados na região do Chaco.

Ainda conforme afirma Carvalho et al. (2001, p.11) “São também consequência do avanço e das guerras de conquista dos espanhóis, a movimentação de grupos indígenas para terras ainda não cobiçadas pelos europeus, geralmente invadindo então territórios de outras tribos dos inimigos”. Tal situação foi revivida mais tarde pelos Terena na Guerra do Paraguai, quando houve a luta entre portugueses e espanhóis para conquista desta região.

Para Bittencourt e Ladeira (2000, p.41) “a ocupação dessa região pelos portugueses começou com a descoberta de ouro na região de Cuiabá e em Mato Grosso, no século XVIII”. Os portugueses iniciaram uma guerra contra os espanhóis no desejo de expandir suas fronteiras e na esperança de encontrar esses metais preciosos na região de Mato Grosso.

Assim, conforme afirma Bhabha (1998, p.147). “Do ponto de vista do colonizador, apaixonado pela posse ilimitada, despovoada, o problema da verdade se transforma na difícil questão política e psíquica de limite e território”. Os Terena viveram em constantes intempéries com os colonizadores, querendo conquistar seus territórios em busca de riquezas. Os que resistiram se deparavam com a violência dos soldados e colonos, ou eram mortos em combates desiguais ou mesmo escravizados pelos fazendeiros, que na época já haviam se apossado ilegalmente das terras indígenas.

Outros fugiam para as regiões ainda não ocupadas, tratando de defender sua cultura, sua língua e suas tradições, pois a resistência indígena sempre foi muito forte, eles nunca aceitaram passivamente que suas terras fossem roubadas pelos europeus. Os Terena lutaram bravamente o quanto puderam para não serem assimilados pela cultura eurocêntrica.

Quando em 1864, o exército Paraguai (sob o comando de Solano Lopes) ocupou a Vila de Miranda, viviam aí e nas vizinhanças os sub grupos Guanás dos Chuala-Chavarana (Fohoaladi em língua Mbayá), os Kinikinau, os Layana e os Terena (CARVALHO et al., 2001, p.11).

Quando Visconde de Taunay vem para região de fronteira entre o Brasil e o Paraguai para lutar na Guerra do Paraguai que durou de 1864 a 1870, na época, essa região pertencia ao Mato Grosso, e hoje Mato Grosso do Sul. De acordo com Bittencourt e Ladeira (2000, p.41), “enquanto os espanhóis estavam preocupados em defender suas fronteiras, os portugueses construíam vários fortes para tornar mais efetiva essa resistência”. Dessa forma, foram construídos os fortes: Coimbra em 1775 e o Presídio de Miranda em 1778.

De um lado tinham os espanhóis querendo instalar fazendas de gado para efetivar a posse da região e expulsar as populações indígenas de suas terras, por outro os portugueses procuravam garantir o domínio do território através da força

bélica. E os Terena ficavam neste “fogo cruzado” resistindo não ser dominados nem pelos espanhóis e nem pelos portugueses.

Os Terena nômades e pacíficos, não ofereceram resistência ao invasor e a eles submeteram-se passivamente. Os espanhóis varejaram à vontade os seus domínios, sem que de leve fossem molestados, e acabaram por fundar, em 1580, a cidade de Santiago Xerez nas margens do Mbotetei ou do Aquidauana, mais tarde transferida para a chapada de Amambai (SOUZA, 1973, p. 221).

O relato acima, diz respeito à invasão europeia nas terras e cultura dos Terena, podemos observar que a visão do historiador é bastante colonial ao relatar sobre os Terena como nômades e pacíficos. Os Terena não eram povos de guerrear contra outras nações indígenas até a Guerra do Paraguai. Eles sempre foram mais do cultivo da terra, como relatam em seus mitos. Eles se aliaram aos Mbayá no Chaco para adquirir instrumentos de plantio e para se defenderem. Todavia eles procuram resolver seus conflitos culturais com outros povos através da negociação, pois de acordo com Bhabha (1998, p. 20) “[...] o interesse comunitário ou valor cultural são negociados”. Os Terena usaram os mecanismos de negociação como forma de sobrevivência de sua cultura e a permanência de seus valores. Por outro lado, o processo de resistência desse povo acontece pelo fato de manterem viva sua língua, seus costumes e suas tradições, mesmo que hibridizadas.

Segundo o relato de Souza, a fundação da região de Aquidauana pelos espanhóis ocorreu em 1580, com o nome de Santiago de Xerez e depois de Chapada de Amambaí. Visconde de Taunay confirma o nome “Amambaí” da região de Aquidauana no relato a seguir: “Como, porém, se haviam formado aquele centro de refúgio na então inexplorada chapada da Serra de Maracaju, também chamada Amambaí”. (TAUNAY, 1960, p.186).

Outro fato interessante neste trecho é que, Taunay ignora a presença dos indígenas na região, bem como dos espanhóis. Para os europeus a terra era um bem que existia em abundância embora só pudesse ser efetivamente ocupada se estivesse livre da presença indígena, o dono natural da terra. Mas o fato é que, os espanhóis já haviam se instalados nas terras indígenas, mas a região ainda não havia sido explorada pela coroa portuguesa.

De acordo com Bhabha (1998, p.147):

Digam-nos por que vocês, os nativos, estão aí. Etimologicamente instável, o “território” deriva tanto de terra como de terrere (amedrontar), de onde territorium, “um lugar do qual as pessoas eram expulsas pelo medo”. A demanda colonialista pela narrativa carrega dentro dela, seu reverso ameaçador...

No início da colonização a coroa portuguesa tomou posse do território brasileiro por aquisição originária, isto é, por direito de conquista. Por essa razão, todas as terras “descobertas” passaram a ser consideradas como terra virgem sem qualquer senhorio ou cultivo. Foi com essa mentalidade que os europeus aqui chegaram “e assim conseguiram dominar todo o território e submeteram os povos que aqui viviam ao seu modo de produção, às suas leis e a sua cultura” (ELOY AMADO, 2016, p.254).

Já na Guerra do Paraguai o exército brasileiro, ao adentrar a região de Mato Grosso para conquistá-la a força julgava ter apenas que expulsar os espanhóis. Não contavam com a presença de indígenas vivendo nesta região. Assim eles ameaçavam os indígenas que amedrontados eram obrigados a abandonar seus territórios.

Contudo os indígenas chegaram a essa região primeiro, quando ela era verdadeiramente desabitada, e os Terena por natureza são cultivadores da terra, plantando e colhendo, conseqüentemente essa terra tinha dono era cultivada pelos indígenas.

O fato de Taunay ignorar a presença dos indígenas era a necessidade de expulsá-los pela força, causando lhes medo através da ameaça da guerra, fazendo com que fugissem para outros territórios, que ainda, estivessem desabitados. Contudo, se esta região realmente fosse desabitada pelos indígenas justificava o exército tomar posse da região.

De acordo com Gonçalves (2014) a Lei das Sesmarias obrigava os proprietários a cultivar as terras mediante pena de expropriação, todavia não era a situação dos Terena, porque eles cultivavam a terra. Além do mais, essa lei obrigava ao trabalho na agricultura a todos os que fossem filhos e netos de lavradores, o que já era bem comum para os Terena, que passa a cultura do cultivo da terra as futuras gerações.

Conforme Carvalho et. al. (2001) na citação anteriormente da página 28, a região já era habitada pelos Terena e pelos espanhóis e só depois veio a ser ocupada

pelo exército brasileiro, foi por ocasião da Guerra do Paraguai que os indígenas passaram a ter contato com os portugueses.

De acordo com o relato de Taunay (1960, pp.183,186):

Dali, obliquando à esquerda, demos com o caminho de um aldeamento de índios Terena, abrigados nas dobras últimas daquela cordilheira, num lugar que haviam denominado Pirainhinha.

Sentia-me deveras feliz no seio daquela esplêndida natureza, debaixo daquelas gigantescas árvores ou à beira de puríssimas águas correntes e na íntima convivência dos muitos índios Terena, kinikinaus, laianos e guanás que nos cercavam.

Depois de propositada convivência de Taunay com os povos indígenas da região do Pantanal, já que não havia forma de expulsá-los, só restava ao engenheiro do exército brasileiro alistar os indígenas em sua companhia para lutar contra os paraguaios. “Do lado dos índios houve igualmente algumas tentativas de resistências, embora limitadas e parciais, mas lhes custaram sempre certo número de vidas” (TAUNAY, 1960, p.187).

A princípio os Terena resistiram, todavia quando os soldados paraguaios avançaram pela região os indígenas se viram forçados a aceitar o alistamento proposto pelo engenheiro do exército brasileiro. De acordo com Bhabha (1998, p. 185) “a ambivalência enunciatória colonial” era matar ou morrer, pois era a regra imposta pelo império através do exército, naquele momento. E para não morrer os Terena se dispuseram a lutar, juntamente com o exército brasileiro mesmo contra a vontade deles. Ao aceitar as regras do colonizador fez com que os indígenas dessa região não fossem totalmente dizimados.

E essa realidade não tem como ser alegorizada na escrita. O próprio Taunay relata essa realidade em seu diário.

Nos últimos dias de 1864 dera-se a invasão paraguaia com a transposição do rio Apa pelas forças do coronel Resquim, em número superior a cinco mil homens, pela madrugada chegaram os restos desordenados do primeiro corpo de caçadores e tudo quanto morava nos arredores para lá fluíra. A quantia de índios de raça Chané (Terena, laianos, kinikinaus e chooronós ou guanás) guaicurus e até cadivéus e beakivéus que são, contudo, pérfidos aliados, mal vistos dos brancos, era considerável, todos a pedirem, em altos brados

armas e munições de que estava repleto de depósito de artigos bélicos, para correrem a preparar tocais (TAUNAY, 1960, p.187).

A princípio os Terena resistiram fazer parte da guerra, mas lhes sobravam pouca ou nenhuma opção. Era necessário defender seu povo ou lhes custariam a vida, conforme relata Taunay no trecho acima.

Nesse trecho sobre a guerra, percebi o que diz Bhabha (1998) a nossa existência hoje é marcada pela tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do “presente”, nas novas possibilidades e nos novos encontros.

Apesar de nunca terem manuseado uma arma, eles se viram obrigados a defender suas terras, sua língua, sua tradição e seu povo, que naquele momento estava sendo arrastado pela sangrenta Guerra do Paraguai. E assim eles foram afetando e sendo afetado pelos soldados brasileiros, neste processo a língua também foi sofrendo alterações. Conforme relata Eliane Gonçalves de Lima – mestranda UCDB em 2008, no seu trabalho de conclusão do curso.

A guerra ocasionou profundas marcas em nós, no sentido mais amplo da palavra, pois ela não existiu somente em termos de luta armada, conflito corpo a corpo, com a morte física e amputação de parte do corpo, mas também a morte de esperanças, da língua. De amputar e ter que negociar o contato com a sociedade não índia, que deixou de herança os chavões, a vergonha de falar na língua étnica, as manifestações culturais. Após este período experimentamos o que é viver em diáspora. (LIMA, 2008, p.28)

Quando a indígena Terena Eliane Gonçalves de Lima nos fala sobre a dispersão do seu povo por toda aquela região em decorrência da Guerra do Paraguai. Consideramos essa uma segunda diáspora experimentada pelos Terena. Pois aqueles que conseguiram retornar da guerra com vida para suas aldeias de origem, além de estarem “borrados” pela visão moderna/ocidental de conquista de um território que já lhes pertenciam, tiveram o maior enfrentamento, porque se depararam com suas terras apossadas por fazendeiros e parte das terras também tinham sido tomadas por membros do exército brasileiro. De acordo com o indígena Terena Antônio Carlos Seizer Silva;

Com o termino da Guerra, ao retornarem para seus antigos territórios, os mesmos estavam ocupados por fazendas, apropriadas/concedidas

pelo Governo Brasileiro que tinham essa região como “terras de ninguém”, dando inclusive títulos aos “novos proprietários” com embasamento legal através da Lei de Terras de 1850. (SILVA, 2016, p.22).

O pior estava por vir, com a invasão de suas terras, os Terena tiveram que aceitar o cativo em que lhe foram impostos pelo homem branco/ocidental em conformidade com a visão política administrativa pública brasileira. Como demonstra “Werneck Sodré, foi com o término da Guerra do Paraguai e, portanto, depois de 1869, que uma parte do exército brasileiro, desmobilizado naquelas áreas, teria preferido permanecer em lugar de retornar às terras de origem” (OLIVEIRA, 1976, p. 56).

A guerra havia acabado, mas a luta pela retomada de seus territórios originários estava apenas começando. Conforme nos relata a indígena Terena Cledeir Pinto Alves (2019, p.67)

Com o fim da Guerra do Paraguai, muitas mudanças e destruição aconteceram na região, principalmente para nós, Terena, essa guerra foi responsável pela perda de boa parte do nosso território tradicional [...] não tendo espaço para cultivar a agricultura, e as poucas plantações eram destruídas pelo gado dos fazendeiros; tendo de sobreviver, (os Terena) foram obrigados a trabalhar nas fazendas vizinhas.

Desta forma os Terena no pós-guerra passaram a ser escravizados pelos fazendeiros, sem direito e garantias nenhuma. Esse foi um período de muito sofrimento para o povo da região de Miranda e Aquidauana. Pois ficaram sem seus territórios.

E como se não bastasse, no período republicano, de acordo com Eloy Amado (2016, p.259) a primeira Constituição da República de 1891, em seu Art. 64, transferiu aos Estados-membros as terras devolutas situadas em seus territórios, e como se sabe, muitas das terras indígenas haviam sido consideradas devolutas nos períodos colonial e imperial” e o direito foi dado aos posseiros da terra, a qual o governo brasileiro reconheceu a posse. Desta forma muito das terras dos Terena foram entre aos fazendeiros na época.

Ainda, de acordo com Eloy Amado (2016, p.280), “o território construído como mundo existencial”. Assim o território traduz a existência do povo Terena, pois eles são “o povo que saiu da terra”, como consta no mito de sua criação. Para eles, os

espaços das aldeias representam vida e a herança cultural de seus ancestrais, pois é um lugar carregado de afetividade, símbolos e emoções. A terra é o lugar onde as tradições são revividas, reaprendidas, ressignificada no coletivo, e não somente o sustento.

Pois a forma como os indígenas lidam com a terra nunca foi considerado e respeita pela legislação, pois ela teve a finalidade de cumprir a expansão colonial e o domínio da coroa portuguesa em território brasileiro. Porque em nenhum momento a lei sobre as terras contestou o fato de os indígenas serem legalmente os legítimos donos da terra.

Com a Lei das Terras devolutas, isto é, que não eram registradas por seus proprietários poderiam ser vendidas ou leiloadas com a autorização do governo. O governo brasileiro sabendo que essas terras eram boas para o cultivo e que já havia gados aqui deixados pelos espanhóis, incentivou a imigração de vários outros povos para essa região. Essa situação foi drasticamente acentuada com a Lei da Terra, que tornou viável a posse ilegal das terras indígenas, que serviu apenas de fachada legal.

De acordo com Silva (2000, p.34)

José Bonifácio, ministro do Império e conhecido “patriarca da independência”, condenava a pequena propriedade dizendo que “não é com pequenos proprietários que agricultura há de dar trabalhadores aos fazendeiros do Brasil”. Assim a política agroexportadora foi se reafirmando com a Lei das Terras, pois “a ordem” dos adeptos dessa teoria era o predomínio absoluto da grande propriedade como empreendedora do acúmulo de riquezas do capitalismo. Até hoje, o princípio dessa doutrina está presente na Lei nº 601, presente na política agrária brasileira.

O que reforçaria a colonização de mais terras. Assim, essa lei contribui para que os posseiros se apropriassem das terras indígenas, que antes da guerra eram as aldeias originárias e expropriasse os indígenas.

A guerra do Paraguai foi a segunda maior diáspora vivida pelos Terena, neste período muitas aldeias desapareceram, grupos locais foram incorporados às comunidades mais estabilizadas. Após alguns Terena terem sido expulsos de suas próprias terras, essa população procurou ocupar pequenos espaços de terra que lhe foram oferecidos, para que pudessem se instalar de forma muito precária e outros

serviram de mão de obra nas fazendas que se instalaram em suas terras. Desta forma as aldeias ficaram confinadas em pequenos espaços de terra. Alguns desses espaços foram transformados depois em reservas pelo SPI (na época o Serviço de Proteção aos Índios).

Alguns indígenas, que segundo o relato de Oliveira (1976) circulavam de fazenda em fazenda, o que não permitia um convívio mais permanente entre eles, necessário para que pudessem estabelecer maior solidariedade grupal e que mantivesse vivo seu costume, suas crenças, sua língua e suas tradições. Eram poucas as famílias que se mantiveram unidas, em longo espaço de tempo e no mesmo território, devido ao trabalho nas fazendas. Esses fatores do pós-guerra criaram uma quebra performativa na identidade cultural do povo Terena. Tornando-os cada vez mais interculturais e bilíngues, mais e mais hibridizados. Eles buscaram outras formas de sobrevivência agora que não tinham mais suas terras.

Alguns grupos estão até hoje aguardando a providência do governo brasileiro para tomar posse de um pedaço de terra, que lhe foram tirados durante a guerra, como é o caso dos Kinikinau que ainda vivem entre os Terena, porque suas aldeias desapareceram se tornando fazendas. Eles vivem em um contingente móvel, pois estão imersos em um processo de retomada de seus territórios.

Esses fatores externos contribuíram para alterar a cultura e a língua dos Terena, pois houve durante a guerra a necessidade de comunicação com os soldados brasileiros, a comida e a cultura dos portugueses era a visão colonial invadindo a cultura Terena. A Guerra do Paraguai foi, conforme Bhabha (1998), “no espaço e no tempo que se cruzaram e que foi produzindo novas identidades”, Terena, “identidades hibridizadas”, “identidades intervaladas”, “vidas duplas”, onde o “passado e o presente”, o “interior e o exterior”, “a inclusão e a exclusão” se inter cruzaram “criando novos sujeitos”.

No entanto a história mostra que o colonialismo e agora a colonialidade possuem todas as condições necessárias para destruir as nações indígenas: sua cultura, sua língua, seus costumes, suas epistemologias, por mais numerosa que essa nação fosse.

No momento preciso os indígenas souberam se unir em torno do ideal de reconquistar seus territórios, opondo-se a essa visão colonial, em resistência que lhes custariam muitas demandas e negociação. Até hoje eles lutam na justiça para reaver os territórios que antigamente eram seus e que se tornaram fazendas. De acordo Pinto Alves, (2019, p.71).

O processo histórico de esbulho no nosso território justifica a busca, nos últimos anos da ampliação a partir da demarcação feita nas retomadas dos territórios que tradicionalmente eram ocupados pelos nossos antepassados, e que foi confirmada pelos estudos antropológicos. Os Terena, cansados da morosidade da justiça, que não reconhece as terras indígenas, reiniciaram dessa forma, novamente o processo sangrento da disputa pela terra.

Os Terena não se acomodaram, com o passar do tempo foram lutando e reconquistando suas terras e passaram a viver em comunidades relativamente pequenas, mas são independentes e estáveis, voltaram a cultivar suas terras. E aprenderam a vender as colheitas de suas pequenas lavouras por onde passavam, o que se assemelhavam as pequenas fazendas de lavouras, tendo suas principais culturas de mandioca, das quais faziam farinha, o milho, o arroz, a moranga, abóbora, banana e ervas.

1.4. O modo de vida dos Terena

Ainda de acordo com Altenfelder (1949, p.275) “Os diferentes autores que estudaram os contatos entre os Guaná e os Mbayá são da opinião que os primeiros prestavam vassalagem ao segundo”. Esse contato está figurativamente relatado no material didático – “Turi ne Terenoehiko”, na parte em que o Yurikuyuvakae, diz aos Terena o seguinte: “- Eu sou da mata e vocês são da Terra. Vou chamá-los de Terena, o povo que saiu de dentro da terra”. Um fator de identificação e diferenciação. Identificando os Terena como o nome daquele que veio do Chaco e que tem bom manejo com a terra, e diferenciação dos Mbayá que são povos da floresta e que sabem caminhar por ela, conhecem seus segredos.

Provavelmente os Terena, no início, fizeram aliança com os Mbayá como forma de se defender dos espanhóis que brigavam pelas riquezas que havia no Chaco. Conforme Bittencourt e Ladeira (2000, p.38) “Schimdel, um escritor europeu que passou pelo Êxiva ou Chaco naquela época, descreveu a vida dos Guaná como um

povo que cultivava milho, raízes e outros frutos”. Essa é uma característica que observamos nos Terena da aldeia Argola. Pois o modo de vida dos Terena desde o Chaco tem se mantido ao longo de sua história, essa relação intercultural com os Mbayá fez com que os mesmos adquirissem alguns conhecimentos como forma de sobrevivência.

Castelnau (1949, p.247) relata que os Guaná ou Terena são trabalhadores e ocupam-se da agricultura; “plantam cana de açúcar, arroz, algodão, mandioca, feijão, banana, milho, cará e batata doce; constroem engenho para moer cana, fabricam rapadura e destilam água ardente em alambiques de barro”.

Outro autor que também confirma que os Terena são povos voltados a agricultura, o manejo no lavrar a terra é Altenfelder Silva (1949, p. 277), quando diz: “Na época em que viviam na região do Chaco, os Terena eram agricultores, combinando agricultura com a caça e a coleta de frutos”.

Desta forma, parece que a permanência no Chaco levou os Terena a uma reformulação da divisão sexual do trabalho: ao contrário do que aconteceu na maioria das sociedades indígenas brasileiras, entre os Terena são os homens e não as mulheres que cuidam da roça. Diferentemente de outras nações indígenas brasileiras em que as atividades dos homens é a caça, a pesca e a coleta de frutos.

Assim, quando os adultos Terena vão a roça plantar ou colher as crianças também participam, quando os homens vão caçar ou pescar os meninos acompanham seus pais ou avós. As crianças estão participando e aprendendo nos rituais.

Até hoje os Terena permanecem aos seus costumes desde sua vinda do Chaco. Na Aldeia Argola e Cachoeirinha boa parte dos Terena ainda vivem do plantio e da pesca no Rio Miranda, um costume em que o pai leva o menino para pescar.

Por vezes, as meninas acompanham as mulheres na coleta dos frutos, no preparo das refeições, na dança das mulheres entre outras atividades. Essa é a forma em que as mães passam seus conhecimentos tradicionais as filhas. Essas atividades estão fundamentadas na sobrevivência da cultura desse povo.

O conhecimento cotidiano entre os Terena sobre pesca e caça foram sendo adquirida ao longo de suas vidas no Chaco e na relação que esses tinham com os Mbyá, experiências vividas e ressignificadas por eles e transmitidas de geração em geração e que passou a constituir as tradições do povo Terena. E esses conhecimentos proporcionaram a eles meios de sobrevivência.

Altenfelder (1949) relata que no Chaco os Terena viviam em um ambiente familiar em que várias famílias dividiam o mesmo espaço, obedecendo a um chefe. Os Terena da Aldeia Argola ainda vivem em um ambiente familiar muito próximo, pois todos os vizinhos são da mesma família, mas hoje eles moram em casas separadas. Os mais jovens quando se casam, ainda moram na mesma casa com seus pais, até que seus filhos cresçam.

O indígena Terena Seizer Silva (2016, p.70) explica sobre o cuidado que seu povo tem com as crianças.

No caso das crianças indígenas Terena a palavra *xe'éxa/ndêta* (filho – filha meu) [...] tem um caráter muito mais amplo, ele/a é o herdeiro de uma tradição, e não é apenas dos pais, mas é da sua metade endogâmica e dos ancestrais, então, seria uma incoerência gigantesca, subordina-los apenas a um poder unilateral – as responsabilidades são compartilhadas.

Assim, o cuidado e a educação das crianças Terenas são compartilhados entre os pais e os avós. É neste momento de compartilhamento educacional em que as crianças indígenas tem a oportunidade crescer aprendendo a língua de seus antepassados e as tradições culturais. Geralmente o mais idoso é quem comanda toda a família e os mais jovens devem obedecer.

Esta visão educacional perpassa a casa e toma a dimensão em toda aldeia. Assim na aldeia Argola, quando os jovens se envolvem em brigas, os anciãos reúnem-se para decidir qual providência tomar em relação a orientação educacional desses jovens. Geralmente eles são aconselhados e advertidos pela comissão de anciãos, da qual o cacique também participa.

Apesar dos Terena terem sido atravessados pela visão moderna colonial, eles permanecem com os costumes e a língua de seus ancestrais como um processo de resistência ao saber eurocêntrico. Pois na Aldeia Argola muitos indígenas guardam suas tradições familiares e conversam entre eles na língua Terena.

Hoje, quando os Terena realizam suas danças, que é uma forma de reviver suas tradições, uma forma de identificação de sua cultura e sua língua, pois cantam e dança reencenando o passado. De acordo com Bhabha (1998, p. 21) “os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade”. Assim a dança do bate-pau é uma mistura da tradição passada dos Terena a “dança da ema”, com os embates vividos pela guerra na modernidade, que deu origem a dança do Bate pau.

Conforme Luiz Carlos Antônio, indígena Terena, que lidera a dança do bate-pau na Aldeia Argola em uma conversa sobre como se deu a origem da dança, ele disse que a Guerra do Paraguai havia terminado, então as pessoas começaram a se juntar novamente ficaram alegres e assim iniciou o Bate-paú. Também as cores usadas pelos dançarinos do Bate-paú tem uma simbologia relacionada a ocasião da guerra., diz Luiz Carlos:

- Bom, a pintura e as cores da dança é assim: o branco significa paz; a cor preta é a morte daqueles índios que morreram na Guerra do Paraguai; a cor vermelha é o sangue dos Terenas que foi derramado na guerra. A dança do bate-pau significa a guerra, que os guerreiros Terena venceram contra os paraguaios e dançaram assim para comemorar. (12 de outubro de 2020).

Os Terena vivem nesta fronteira em que essa tradição cultural é um tanto conflituosa, pois surgiu no embate da luta da guerra estabelecida pela modernidade vivida pelos soldados indígenas e soldados do exército brasileiro, as cores usadas não representam uma tradição trazida pelos ancestrais indígenas, mas criada a partir da visão moderna/colonial, que é a guerra em si. Todavia era uma tradição praticada pelos Terena antes da guerra como a dança da ema, de acordo com Seizer Silva (2016). Neste mesmo segmento está a dança das mulheres, que dançavam para receber com alegria os guerreiros Terena que voltavam da guerra.

Conforme Bhabha (1998), o deslocamento dessa diversidade cultural e a criação de um espaço cultural híbrido. Os Terena guardam uma tradição na dança que representa uma diversidade cultural de outras danças indígenas brasileiras, mas ao mesmo tempo que ela representa a forma de expressão dos Terena pela dor da perda dos parentes na guerra, experiência vivida por esse povo indígena, também a

cor azul e branca representa o nacionalismo colonial. Isso é o típico espaço cultural híbrido.

Em relação as vestimentas os Terena, talvez seja um dos poucos indígenas do Brasil que sempre teve o hábito de uma vestimenta de algodão trançado. Desde o Chaco seu vestuário consiste em saiotos de algodão denominados chiripá, que é preso por uma faixa na cintura. Segundo Altenfelder (1949) uso dessa vestimenta de algodão está relacionado ao clima mais ameno no frio, por causa dos ventos fortes do Sul que tornava o tempo mais frio nos meses abril a julho.

Castelnau (1949, p.247), também descreve os trabalhos realizados pelas mulheres ao dizer que: “As mulheres fabricam vasilhas de barro, fiam o algodão, com que fazem lindos ponchos tingidos de anil ou cúrcuma. Utilizam ainda uma tinta parda, que tiram da casca de uma árvore chamada maiqué”.

As mulheres é quem teciam as vestimentas de toda família, em 2004 pude presenciar a indígena Terena Adelair de Oliveira da Aldeia Bananal em Taunay, região de Aquidauana, tecendo um poncho ou xiripá. Além de dedicar-se as cestarias, as cerâmicas também recebem um desenho elaborado de acordo com cada família em particular. Hoje as anciãs ainda tecem e fazem cestarias e cerâmicas, mas agora com menos frequência. Esses trabalhos se transformam em utensílios usados em suas casas, como o cesto para pôr roupas e a peneira para catar feijão. Elas também vendem algumas dessas peças no Memorial Terena na cidade de Miranda. Esses momentos de fabricação de cestarias, cerâmicas e tecelagem proporcionam a interação na língua Terena, não somente entre as mulheres, mas também com as meninas que estão ao redor de suas mães e avós, as quais aprendem a preservar a língua e a cultura. Como podemos ver na foto abaixo os trabalhos de palha do Buriti transado, realizado pela indígena Terena Maria Dalva da aldeia Babaçu – Miranda/MS. Ela nos relatou que fazem este trabalho com a ajuda das netas, assim ela está perpetuando seus ensinamentos para a geração mais jovem.



(Fig. 03 – Cesto feitos de palha pela Maria Dalva - foto tirada pela pesquisadora com a autorização da indígena em 16 Novembro de 2019).



(Fig. 04 – peneira de palha de buriti feita pela Maria Dalva para o feijão).



(Fig. 05 – Abanico feito de palha e saia tecida com algodão pelas mulheres Terena).

Esse momento de fabricação manual de seus utensílios domésticos é o espaço para uma boa conversa na língua, pois muito dos elementos para fabricação desses materiais são nomeados no idioma. Tais como: éyapixo (parte inicial da tecelagem); éyapu'ixo (fazer o novelo para o tear); éyoko (forma arredondada para base do vaso de barro). Palavras que foram sendo transformadas na interação da construção das peças artesanais.

Todavia são poucas as meninas dessa nova geração que aprendem com as anciãs as práticas manuais que fazem parte da cultura familiar, tais como: tecer, fazer cerâmicas e cestarias. É o que Bhabha (1998, p.29) diz sobre “a atividade negadora, é de fato, a intervenção do “além” que estabelece uma fronteira”. O fato de jovens Terena no pós-guerra terem que trabalhar fora da aldeia, criou uma fronteira entre ser indígena e viver como os brancos, isso possibilitou uma atividade negadora de que aprender as atividades artesanais com as idosas tem valores diferenciados, ou seja, tem menor valor. Dessa maneira criou-se um distanciamento cultural, um estranhamento entre as atividades culturais passadas e atuais.

Como nos afirma Pinto Alves (2019, p.66) “Os Terena tiveram uma participação importante na guerra”, a qual é “contada pelos anciãos, seja como combatentes ou por ser excelentes agricultores e ter fornecido alimentos para os soldados” durante este período.

Neste período ocorre também um processo de mudança na forma como os homens Terena passam a se vestir no pós-guerra. De acordo com Castelnau (1949, p.248) “Tem os Guaná o costume de usar, afora o pedaço de pano passado em volta da cintura um poncho muito curto e sobre os ombros; além disso, muitos deles usam camisa”. O uso da camisa pelos Terena é um dos atravessamentos causado pela visão moderna/colonial através do contato com os soldados na Guerra do Paraguai, em que na parte superior do corpo eles usavam camisa e na parte inferior o saioite feito de algodão. E alguns passaram a usar farda, conforme o autor relata abaixo.

Castelnau (1949, p.250)

[...] soubemos que o capitão Jacinto, chefe do aldeamento do Guaná. Oferecendo-se para nos acompanhar com mais quatro parentes seus, ele começou logo os preparativos para a viagem, apresentando o seu uniforme de gala, que lembrava singularmente o de um guarda campestre.

O fato de muitos Terena terem servido junto ao exército brasileiro na tomada da fronteira, eles aprenderam com os soldados que a ocupação de um determinado posto requeria uma farda e um nome apropriado.

Esse não era o costume dos Terena herdado dos seus ancestrais, mas agora eles estavam “borrados” pela visão moderna/colonial, por isso o uso da palavra capitão no lugar de cacique e também o uso da farda, botina e chapéu no lugar do cocar, saioite de algodão e sandália de couro. E isso perdurou por um bom tempo.



(Fig. 06 - retirada de Bittencourt e Ladeira, (2000), como os homens Terena passaram a se vestir após a Guerra do Paraguai)

Assim os Terena vão sendo cooptados pelo próprio “conceito de cultura nacional homogênea, em que a base do comparativismo cultural estão em profundo processo de redefinição”. (BHABHA, 1998, p.24).

Ainda Segundo Baldus (1950, pp.22 e 23) Além do saiote de algodão como já foi mencionado, o uso de adereços de penas, nos pés os Terena usavam “sandálias de couro, que representam um traço cultural trazido do Chaco onde são usadas por várias tribos na travessia dos espinhos caraguátais muito frequentes naquela região.” Hoje grande parte dos Terena no seu cotidiano gostam de usar chinelos de borracha, com tiras, já que não encontram sandálias de couro para comprar na região de Miranda/MS.

Contudo na busca pela inserção na cultura do colonizador o subalterno torna-se imitador, produzindo e reproduzindo as formas de se vestir da cultura dominante. Conforme Bhabha (1998, p.130) “a mímica é assim o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se “apropria” do Outro ao vislumbre do poder”.

Desta forma os Terena foram absorvendo uma identidade nacional, envolvidos em complexos entrelaçamentos da história e passaram a viver em uma fronteira culturalmente contingente da nacionalidade moderna.

1.5. O Brasil República e a construção das linhas férrea e telegráfica.

Conforme relato de Oliveira (1976, p.57)

A terceira onda humana e, podemos dizer ainda contemporânea, teve início com a ligação São Paulo a Porto Esperança pela estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB). Sua construção começada em 1905, em Bauru, e em 1908, em Porto Esperança, só foi completada em 1914, quando os trilhos provenientes do ocidente e do oriente se encontraram.

Toda essa alteração foi decisiva no surgimento de novas relações e novos interesses com a sociedade indígena, pois as linhas férreas passariam dentro das Aldeias no distrito de Taunay e Agaxi, bem como no território indígena de Cachoeirinha até Corumbá. Da mesma forma que estas mudanças, o incremento das indústrias, a urbanização e a modernização das capitais e das cidades portuárias, bem como, a imigração, contribuíram de algum modo para a implantação da República. Neste processo de mudança a língua vai também sofrendo alteração trazida pela nova visão moderna.

Era a modernidade chegando às aldeias de Mato Grosso do Sul trazendo um novo atravessamento no modo de vida dos Terena, com a construção das linhas férreas invadindo as aldeias de Mato Grosso do Sul e trazendo povoamento e invasão de terras indígenas.

É certo que o progresso que a Estrada de Ferro levou ao noroeste paulista nunca pode comparar-se aquela levada às terras mato-grossenses, não é menos certo dizer que a NOB proporcionou o surgimento de uma nova onda humana, cuja característica de continuidade e estabilidade trouxe a Mato Grosso (hoje Mato Grosso do Sul) as sementes de um progresso que até hoje é presenciado. (OLIVEIRA, 1976, p.57).

Assim as mudanças começam a ocorrer na língua com o surgimento de novas palavras como étukuna ou etuku (trem), oxenety havava (estrada de ferro), urukovoty etukuke (embarcar no trem), posty'na tikoty (poste de madeira) vão surgindo com a

finalidade de dar conta de nomear esses novos objetos, até aqui totalmente desconhecido pelos Terena.

De acordo com Bakhtin (2012, p.99) “a língua no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.” O momento vivido pela chegada do desenvolvimento econômico, nas aldeias exigia que a língua se moldasse a nova situação, das quais os Terena nunca haviam vivido anteriormente, assim faz-se necessário a criação de palavras que pudessem expressar as ideias desse novo conteúdo ideológico trazido para a comunidade. Esse novo acréscimo de palavras na língua Terena demonstra o uso constante da língua, que vai acompanhando também novas situações da qual os indígenas vão se ressignificando linguística e culturalmente.

As novas mudanças não ocorrem somente na língua, a forma de trabalhar dos Terena também foi afetada, pois eles foram usados como mão-de-obra barata na construção da linha férrea. De acordo com o relato de alguns trabalhadores na estrada de ferro, muitos camaradas morriam, porque os dormentes e mesmo as linhas de ferro foram instaladas na força dos braços de homens, quando elas escapavam o desastre era grande, ou os camaradas morriam ou ficavam mutilados.

Em 1900 foi organizada uma comissão para construção do trecho telegráfico, que ligaria Cuiabá até a fronteira com a Bolívia e o Paraguai, essa construção era importante para o desenvolvimento do país, pois era o meio de comunicação mais rápido e moderno da época, este foi um projeto que fazia parte da modernidade, mas trouxe pouco ou nenhum benefício aos Terenas.

De acordo com Bittencourt e Ladeira (2000, p.80)

Essa comissão foi liderada por Cândido Mariano da Silva Rondon, que já havia participado de outros trabalhos de construção da linha telegráfica. A construção desse ramal do telégrafo exigia mão-de-obra e Rondon passou a convencer os índios para ajudar nos trabalhos de instalação da linha.

Mais uma vez os Terena servem de mão de obra ao governo brasileiro. Os indígenas são recrutados para levantar os postes por onde passavam as linhas, trabalho pesado. Talvez a comissão de Rondon oferecesse um recurso um pouco melhor pelo trabalho que eles vinham recebendo nas fazendas, das quais trabalhavam

como serviçais na lida com o gado ou na plantação. Situação que foi relatada por Rondon, conforme informa Bittencourt e Ladeira (2000, p.81).

Os Terena são comumente explorados pelos fazendeiros. É difícil encontrar uma camarada Terena que não deva ao seu patrão os cabelos da cabeça... Nenhum “camarada de conta” poderá deixar o seu patrão sem que o novo senhor se responsabilize. E se tem ousadia de fugir, corre quase sempre o perigo de sofrer vexames, pancadas e não raras vezes a morte, em tudo figurando a polícia como coparticipantes em tais atentados.

Todavia os Terenas como bons negociadores, na época recorreram ao Rondon para que pudesse intervir na questão da demarcação de suas terras. Pois os espaços em que suas aldeias se encontravam eram insuficientes, pois com a Guerra do Paraguai e o contingente de imigrantes, que chegaram na região foram se apossando indevidamente das terras indígenas, como já mencionamos.

Como Candido Marechal Rondon havia trabalhado com os indígenas na implantação das linhas telegráficas em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e passou a conhecer a realidade sobre a questão da terra e os constantes confrontos entre posseiros e os indígenas. Assim quando os jornais internacionais e brasileiros passaram a noticiar esses conflitos sobre as terras indígenas, houve um grande debate nacional sobre a demarcação de terras indígenas de Mato Grosso do Sul. Desta forma em 1910 Rondon é convidado a dirigir o SPI - Serviço de Proteção aos Indígenas, junto ao governo federal e passa exigir a demarcação das terras indígenas Terena na região de Miranda e Aquidauana em Mato Grosso do Sul.

Todavia como afirma Bittencourt e Ladeira (2000, p.100) “quando os Terena solicitaram a demarcação de seus territórios, não estavam pedindo um presente do governo ou de Rondon. O povo Terena havia enfrentado o exército paraguaio para proteger suas terras”. Era um direito que foi conquistado com o sangue de muitos Terena e que a história havia validado.

De acordo com Eloy Amado (2019, p.153) após muita negociação as terras indígenas Terena de Ipegue e Bananal foram demarcadas muito tempo depois.

Foi somente no ano de 1965 que o título definitivo do “lote de terras reservadas ao patrimônio indígena Ipegue” foi expedido. No dia 23 de novembro daquele ano, o secretário de agricultura do Estado do Mato Grosso concedeu o título definitivo do lote Ipegue, situado no

município de Miranda, com área de 6.336 hectares. No dia 26 de novembro de 1965 o governador do estado do Mato Grosso emitiu o título definitivo do lote Ipegue. E a aviventação dos limites foi realizada em abril de 1984, seguindo a demarcação feita por Rondon.

Desta forma, Rondon conseguiu que o governo, por meio de decreto demarcasse algumas comunidades e na época foram demarcadas; Cachoeirinha, Bananal e Ipeque, assim os indígenas dessas regiões tem esse direito adquirido desde 1984. Mas as terras dos Terena eram originalmente muito maiores e eles ainda continuam lutando junto a FUNAI para que suas terras originárias sejam reconquistadas legalmente e demarcado pelo governo.

1.6. A formação da Aldeia Argola dentro do Território Indígena Cachoeirinha em Miranda - Mato Grosso do Sul

De acordo com a indígena Terena Pinto Alves (2019, p.66)

Esse período da saída do Êxiva, com travessia via Rio Paraguai, ainda está vivamente na memória dos nossos anciãos e que durou muitos anos. A ocupação de um vasto território, no atual estado de Mato Grosso do Sul, permitiu que homens e mulheres Terena praticassem a agricultura, utilizando também a habilidade de bons negociadores, estabelecendo assim alianças importantes com os Guaicurus e os portugueses.

Foi assim que os Terena se instalaram na Terra Indígena Cachoeirinha que está situada a 12,6 quilômetros da cidade de Miranda em Mato Grosso do Sul e a 08 quilômetros de Duque Estrada, antiga estação da Ferrovia Noroeste do Brasil. Cachoeirinha compreende 2.260 hectares, medidos e demarcados desde 1905 pela Comissão Rondon, e com título definitivo expedido no ano seguinte. A Reserva Indígena Cachoeirinha – como as demais, é território de jurisdição federal, apresenta vários aglomerados de habitações.

A Aldeia mais antiga dessa região é a Aldeia Cachoeirinha, que segundo Oliveira (1976, p.72), formado pelos “ranchos” das famílias mais antigas, onde se encontra a casa do Cacique ou “Capitão” da aldeia. “Nesse mesmo núcleo encontram-se o edifício do Posto Indígena, da Escola e o da Igreja”. Essa é a visão que Oliveira teve na época sobre as aldeias situadas na Terra Indígena Cachoeirinha. De acordo com o trecho acima um dos aspectos mais importante é a desconstrução da verdade relatada por pessoas que pretendiam apenas narrar para o imperador da época, a

identificação das aldeias existentes na região no contexto geográfico, a população e a etnia.

A Aldeia Argola está situada nas terras indígenas Cachoeirinha e foi formada a partir da Aldeia Cachoeirinha. Os Terenas dessa localidade ainda conservam suas tradições e a língua materna.

Todavia me propus a relatar a história a partir da visão dos moradores dessa aldeia. Por ser nosso trabalho uma pesquisa do tipo etnográfico, vamos privilegiar as histórias orais contadas pelos indígenas dessa aldeia, procurando ouvir os anciãos.

Fui apresentada ao ancião Odir Antônio através de seu neto, o Cacique da Aldeia Argola, Edvaldo Antônio em uma de minhas idas a Aldeia. O ancião quase não fala português, pois a língua materna é sua identidade como Terena, na maior parte da conversa eu tinha seu neto como tradutor. O ancião Odir Antônio, hoje com mais de noventa anos vive na Aldeia Mãe Terra. Local de retomada de uma antiga fazenda, que no passado já fazia parte do complexo de aldeias das Terras Indígena Cachoeirinha. Passamos uma tarde com eles. E assim foi relatando toda a história da formação da Aldeia Argola. Dizia ele:

Esse local era roça da minha família, e muitos de nós víamos aqui buscar água, pois havia uma nascente em formato de argola. Por isso todas as pessoas de meu povo que pegava água aqui também eram chamados de argola (09 de setembro de 2019).

A visão, relatada por Castelnau (1845) e Oliveira (1976), é totalmente rebatida, repelida e rechaçada pelo filho do fundador da Aldeia Argola, o ancião Odir Antônio, filho mais moço do Senhor Felipe Antônio fundador da Aldeia Argola. Porque esses antropólogos diziam em seus escritos, que a Aldeia Argola recebeu esse nome por causa da disposição das casas em círculo.



(Fig. nº 07 – O ancião Odir Antônio com 92 anos, filho mais moço do Senhor Felipe Antônio fundador da Aldeia Argola. imagem do celular da pesquisadora com autorização do mesmo).

A anciã Isabel Marques de 82 anos, também confirmou a versão contada pelo Senhor Odir. Ela dizia que o primeiro nome dessa aldeia foi Kavâne, que significa roça. Esse nome surgiu, porque este local era roça da Aldeia Cachoeirinha, lugar de sustento para os Terena. Mais tarde com o crescimento da Aldeia Cachoeirinha, Felipe Antônio foi morar neste local com toda sua família. A anciã ainda acrescentou uma fala em sua própria língua: “Simohikoinovomaka ihaehiko mbôkoti vé’oponea úne yaxapa movófti mê’um, ovâti mopo’âti xoinae”.

Quando o local, já estava formado por alguns moradores vindo da aldeia cachoeirinha foi através do consenso, que eles deram o nome de Aldeia Argola. Isso porque havia uma mina de água em formato de um círculo, em que os Terena construíram suas casas ao redor, pois esse local representava também fonte de vida, porque a água era necessária para a sobrevivência deles e de suas plantações. Infelizmente essa mina secou com o passar do tempo. Mas na temporada de chuvas ela volta a ressurgir.

O ancião Odir Antônio acrescentou mais, ao dizer que teve uma época em que a Aldeia Cachoeirinha inteira buscava água nesse local em razão de uma seca que durou três anos. Isto quer dizer que esta mina também abastecia toda a aldeia Argola e Cachoeirinha. Ele disse ainda:

Quando eu nasci minha mãe faleceu, e o meu pai resolveu se mudar com toda a família para o local do roçado, pois desejava que os filhos ficassem mais perto dele e assim juntamente com eles vieram outros parentes (09 de setembro de 2019).

Hoje, boa parte dos que vivem na aldeia são parentes, pois ela foi formada a partir da família do Senhor Felipe Antônio. A história de toda Aldeia Argola se inicia com eles, que são o receptáculo de toda a tradição e da língua Terena. Para o filho mais moço, Odir Antônio, Argola não é somente um território é mais que isso, ela é o local em que seus antepassados estão enterrados, também significa renascimento, pois seus pais e irmãos começaram uma nova vida em família nestas terras.

Outros indígenas de Cachoeirinha vieram depois e foram se instalando nos espaços existentes da aldeia. Conforme nos relatou o neto do Senhor Odir Antônio, o cacique Edelson Antônio.

De acordo as informações do meu coparticipante Evanildo Faustino, a formação à Aldeia Argola teve várias lideranças, o primeiro cacique foi Rufino Candelário desde a formação da aldeia e ficou por muito tempo, Alcindo Faustino de 1985 a 1988, Nilo Antônio de 1989 a 1992, Tomás Martins de 1993 a 1996, Rufino Candelário de 1997 a 1998, João Candelário de 2003 a 2010, Fernando Antônio de 2011 a 2013, Edson Candelário 2014 a 2017, atualmente o Cacique é Edvaldo Antônio que ficará na liderança de 2018 até 2021. Todos os caciques tiveram o reconhecimento da FUNAI, segundo ele.

Os Terena da aldeia Argola lidam com a terra, plantam e colhem os produtos para a subsistência de sua aldeia e cabe as mulheres colherem frutos para comercializar em locais onde há um grande movimento de pessoas na cidade de Miranda/MS. Algumas mulheres vendem suas colheitas, assim como seus artesanatos e cestarias no Centro Histórico Terena, que fica na entrada da Cidade de Miranda/MS. Outras vendem seus produtos no mercado municipal em Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul.

Eles também adquirem produtos do mercado local, tais como: macarrão, carne, sal e etc., bem como roupas, calçados e outros produtos para casa. Essa capacidade de negociar seus produtos fora aprendido durante e após a Guerra do Paraguai, quando andavam de fazenda em fazenda vendendo suas colheitas.

Até hoje nós encontramos as mulheres Terena, vendendo seus produtos na frente do restaurante “Zero Hora” na entrada da cidade de Miranda, local de muita movimentação, pois os ônibus que vão a Corumbá/Campo Grande e vice-versa param neste local. Durante o tempo que ali estão elas conversam entre si na língua materna. E com os clientes em português. Foto retirada do celular da pesquisadora com a autorização das mulheres Terena da Aldeia Argola. Estão na foto Dona Eunice (mãe do Cacique Edelson), filhas e noras dela e eu.



(Fig. 08 - As Mulheres Terena da Aldeia Argola vendendo frutas e ervas em frente ao Restaurante Zero Hora na entrada da cidade de Miranda/MS. Imagem do celular da pesquisadora em Janeiro de 2020).

Algumas mulheres Terena da Aldeia Argola vêm de ônibus para Campo Grande toda segunda feira, juntamente com as mulheres das Aldeias: Cachoeirinha, Babaçu e Passarinho; para vender seus produtos e só retornam as suas aldeias na sexta-feira. Elas ficam reunidas na praça indígena ao lado do Mercado Municipal de Campo Grande/MS conversam a maior parte do tempo em Terena, desta forma mantem viva sua língua. No momento da venda elas compartilham de seus produtos, tais como:

milho, feijão de corda, palmito de guariroba, manga, vagem, bocaiuva e guavira, porque na cultura todos são como uma grande família.

Algumas colocam uma rodilha de pano na cabeça e sobre ela põe uma bacia de alumínio cheia de produtos da sua roça e caminham por toda a cidade da capital, no sol quente e de porta em porta vendendo suas colheitas. Os Terena é um povo forte e determinado, que têm resistido desde o Chaco em permanecer com suas tradições. Apesar de sofrerem duas diásporas e vários atravessamentos, ainda mantem viva sua forma de vida.

Como afirma Walsh (2012, p.156) “a interculturalidade deve favorecer a consciência da própria identidade cultural que, em geral, é dinamizada no contraste com o Outro, o diferente”. E isso os Terena faz muito bem, ao conviver entre as duas culturas, eles conseguem tirar proveito do conhecimento da cultura do Outro e da língua hegemônica que adquiririam ao longo de sua história, como forma de sobrevivência.

Capítulo 2 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE ENTRE OS TERENA DA TERRA INDIGENA CACHOEIRINHA – MIRANDA/MS.

Neste capítulo vou discutir um pouco sobre o processo de diglossia que ocorre com o sujeito bilíngue. O que determina o desaparecimento ou a permanência e o fortalecimento da língua indígena ou seu desaparecimento, mesmo que essa comunidade tenha assimilado a língua dominante.

Procurei também fazer uma reflexão sobre o processo de atravessamento que sofreu o modelo de educação indígena Terena, a cultura, a língua e as tradições indígenas, bem como relatar sobre as agências educacionais envolvidas neste processo educacional até chegar à pedagogia Terena praticada no espaço da Aldeia, hoje.

Em uma perspectiva dialógica procurei refletir sobre a importância do currículo intercultural e bilíngue que transcende o plano meramente linguístico com uma nova perspectiva que vê também a necessidade substancial de uma mudança no atual currículo para as escolas indígenas.

2.1. O início da Educação Escolar Indígena dos Terena em Mato Grosso do Sul

Iniciarei com as diferentes fases da história da educação dos povos indígenas no Brasil e a educação escolar bilíngue, classificando os períodos em que as agências envolvidas foram promovendo essa educação e os modelos de ensino intercultural e bilíngue que foram apresentados aos indígenas desde o início da colonização, pelos padres jesuítas e depois outras ordens missionárias. Também o modelo de educação bilíngue proposto pela FUNAI e o SIL, somente a partir de 1970 com o movimento indígena que lutou por uma educação específica e diferenciada e com aprovação da Constituição de 1998 é que, surgem as escolas interculturais e bilíngues dentro das aldeias, dirigidas por professores indígenas. Também são aprovadas as leis como LEDBEN nº 9394/96, PNE nº 10.172/2001, o Decreto nº 6.861/28.05.2009 e o RCNEI (Brasil, 1988), os quais apoiaram a criação de materiais didáticos interculturais e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas da Rede Saberes Indígenas na Escola – Portaria MEC nº 1062/30.12.2013, essas foram as conquistas dos povos indígenas para preservação e manutenção de sua língua.

No início da colonização a educação bilíngue se deu através dos padres jesuítas, que percorriam os aldeamentos catequizando os indígenas. Conforme a SECAD/MEC (2007, p.10) “a princípio, para ensinar os indígenas a ler e escrever e contar, bem como lhes inculcar a doutrina cristã, os missionários jesuítas percorriam as aldeias em busca, principalmente de crianças”. Assim surgem as primeiras escolas bilíngues indígenas. Depois que os jesuítas foram expulsos do Brasil várias outras missões vieram para o Brasil. Contudo de 1798 a 1844 nada foi feito em relação a educação bilíngue indígena.

Somente após 46 anos é que foi criado o Decreto nº 426 em 1845, com o título de o Diretório Geral do Índio em cada Província. Que dizia sobre o envio de um diretor para cada aldeia, que era indicado pelo Diretor Geral. “O governo imperial também determinou como se regulamentavam as missões de catequese e civilização dos índios no país, onde administração religiosa e laica interagem”. (mapa.arquivonacional.gov.br).

“Durante o período Imperial de (1808-1889) muitos debates foram realizados sobre a educação escolar para as camadas subalternas da sociedade, que incluía índios, negros e mulheres”. SECAD/MEC (2007, p.13). Mas nada foi concretizado por parte do governo imperial.

Sendo assim, cria-se a Lei de 15 de outubro de 1827 (Lei imperial do ensino das primeiras letras), mandava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilarejos e lugares mais populosos do Império. A finalidade era a criação de escola de primeiras letras, onde os missionários católicos ensinariam os meninos indígenas a ler, escrever em português e contar, e também os adultos que desejassem receber o ensino de primeiras letras. Também o “[...] estudo das faculdades e operações do entendimento, da gramática geral, da retórica, das línguas mortas e vivas, dos diversos modos de escritura [...]” (SAVIANI, 2010, p. 125). Esse projeto ambicioso tinha a finalidade de que todos fossem integrados ao Estado Nacional, sem levar em conta as diversas línguas indígenas e africanas, menos ainda os conhecimentos e as práticas de cada um dos povos que compunham a nação brasileira.

De acordo com (Freiras Júnior, 2010, p.29 apud Eloy Amado, 2016 p. 257).

A proposta legislativa do Império era notadamente integracionista. O índio era visto como um indivíduo pertencente a uma sociedade

primitiva que precisava para seu próprio bem e para o melhor desenvolvimento do País, sair do estado de barbárie e se adaptar à cultura nacional.

Era uma educação integracionista gerida por uma administração que centralizava a riqueza e o poder no império e as províncias que cuidassem dos seus problemas educacionais a sua maneira. Com isso o próprio Estado Nacional criou o estereótipo de que os indígenas eram “selvagens” e precisavam ser “civilizados”. Neste momento como diz Bhabha (1998), um discurso colonial, estereotipado e discriminatório, na construção ideológica da alteridade.

Foi baseado na Lei de 15/12/1827 e no Decreto nº 426 de 1845 de acordo com Carvalho et al (2001, p.121), que se inicia “a catequização dos Terena e Kinikinau em 12 de maio de 1847 pelos missionários Capuchinho Frei Mariano de Bagnaia e Frei Antônio de Molinetto enviado pelo Governador da Província”, que prestava ao Ministério do Império relevante serviço de catequizar os indígenas da região de Miranda em Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul.

Há também, um relato do Coronel João da Costa Pimentel ao presidente da Província, que diz o seguinte: “Finalmente cheguei à Vila de Nossa Senhora da Conceição de Albuquerque, onde me demorei uns dias para correr as Aldeias dos Índios, em que se acham os dois padres Missionários Capuchinhos”. (CARVALHO et. al, 2001, p.180).

Com o envio dos missionários católicos para dar início a evangelização dos Terena, o Imperador enviava, também, recursos aos padres para a construção de capelas e a manutenção das escolas para meninos nas aldeias. De acordo com Carvalho et. al (2001, p.156)

A aldeia de Miranda, mandada fundar pelo Governador da Província em abril de 1860, sob a direção do incansável missionário Frei Mariano de Bagnaia, que mui relevantes serviços têm aqui prestado à catequese dos Índios desta Província. Acha-se ainda em embreço pelo motivo na suspensão das suas obras e dispensa de empregados que nella servião, por falta de numerário para acodir a estas despesas.

(...) por quanto ela (a verba destinada para a catequese a civilização dos Índios na Província) é quase toda absorvida com o pagamento do pessoal das duas Aldeias de N. Sra do Bom Conselho em Albuquerque, e Normal creada na Villa de Miranda.

Esse processo da educação bilíngue dos Terena foi iniciado na época do Império, somente os meninos tinham acesso à escola, os quais aprendiam a ler, escrever em português e contar, conforme observado no texto abaixo.

Há pouco foi construída na aldeia uma capela sob a invocação de Nossa Senhora do Bom Conselho, e instalou-se uma escola em que 30 meninos recebem ensino primário. Espero e desejo que sejam coroados de igual sucesso as diligências de Frei Antônio de Mollineto, colega daquele missionário para a catequese dos Terena nas imediações de Miranda, para cujo fim tem dado o governo todas as providencias que lhe parecerão convenientes, ou que lhe farão pedidas (CARVALHO et. al., 2001, p.118).

Enquanto os meninos recebiam ensinamentos diversos, as meninas permaneciam em casa aprendendo a língua e os costumes das mães. Elas também aprendiam cestarias, fabricação de peças de cerâmica, produzir abanicos, que são tecidos com folhas de buriti. Esses momentos permitiram o fortalecimento da língua materna, devido a esse sistema, a língua Terena perdura até hoje.

A escola para meninos crescia cada vez mais nas aldeias, três anos depois a escola de 30 meninos passou para 83 meninos que frequentavam aulas de primeiras letras, como eram assim chamadas as aulas de português, bem como “aulas de músicas e aulas no ofício de ferreiros e sapateiros segundo o relatório do Frei Mariano Bagnaia ao Diretor Geral da Província Augusto de Leverger em 03/05/1853” (CARVALHO et al., 2001, p. 119).

Alguns anos depois Miranda fica sem liderança religiosa e Joaquim Raymundo de Lamare, escreve uma carta ao Diretor da Província que dizia o seguinte:

Em Miranda muito conviria fazer um aldeamento regular e disso encarreguei ao Comandante das Armas. Creio, porém, ter ele encontrado embaraços, para os quase muito concorre a falta de um sacerdote que exclusivamente se preste a atrair os índios de um modo benevolente e insinuante. Assim foi enviado para região o Frei Ângelo de Caramonico (CARVALHO et al., 2001, p.121).

Sendo assim, por volta de 1895 época em que os Capuchinhos da Ordem da Lombardia vieram para o Brasil e começaram a fundar colégios para meninos em todo o País, começando pelo Norte e Nordeste, Sudeste e Centro Oeste. Geralmente eram colégios para meninos de 14 anos e alguns internatos. A vinda dos missionários capuchinhos fez parte do processo de elaboração da política indigenista brasileira,

tomada como tarefa do governo imperial que apontava no sentido de maior centralização no projeto de integração do índio à sociedade e a consequente uniformização das diferenças no tratamento da questão pelas provinciais.

Como na época da Guerra do Paraguai já havia padres na região de Miranda enviados pelo imperador para a catequese dos indígenas, Taunay, também faz menção da presença de uma escola em língua portuguesa para meninos e faz referência ao nome do Frei Capuchinho Mariano. De acordo com o trecho abaixo.

Sabia ler e escrever, este capitão em sua aldeia impunha severa disciplina. Organizara uma escola de meninos, em que figuravam os seus dois filhos e sempre se mostrara afeiçoado aos brasileiros, a eles se achegando nas horas do infortúnio. Era digno, sob todos os títulos, de obter do governo imperial a confirmação do posto, concedido pelo virtuoso missionário frei Mariano de Bagnaia, sob cujas vistas se educara, na aldeia de Bom Conselho (TAUNAY 1960, p.13).

Desta forma, apesar da escola para meninos das aldeias serem comandadas pelos padres, todavia era organizada pelo indígena Terena, denominado de capitão da aldeia, que também se responsabilizava pela disciplina dos meninos e a garantia de que a língua portuguesa e a matemática estavam sendo ensinada. Até aqui o que encontramos na história da educação bilíngue indígena Terena é uma educação utilizada como ferramenta de catequização, aliada com a discriminação e a visão ideológica da desvalorização da língua indígena Terena, pois somente se ensinava português e matemática.

Em 24 de fevereiro de 1891 foi promulgada a nossa segunda constituição, que se limitou a enunciar apenas um princípio educacional, o da laicidade fixado no parágrafo sexto do artigo 72. Como a constituição previa a educação laica, também as aulas poderiam ser ministradas por leigos, assim padres e missionários vieram ao Brasil para abrir escolas e atuar como professores.

Claro que o empenho em laicizar a esfera pública, remetendo para o âmbito privado todas as questões confessionais implicava uma forte responsabilidade do governo central na instituição de um sólido sistema público de ensino, extensivo a todo território da nação que acabava de ser organizado como Estado republicano. No entanto isso também não veio ocorrer. Ao longo da primeira República o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação a população total (SAVIANI, 2013, p.749).

Devido ao fato de o governo não assumir o compromisso da educação dos povos indígenas na primeira República, e a segunda constituição que laicizou a educação da esfera pública remetendo-a as instituições confessionais, abriu-se a possibilidade para que surgissem escolas confessionais em todo território nacional, tanto católicas como evangélicas.

Assim, anos depois com a saída dos padres Capuchinhos da região, e com o apoio legal da segunda constituição, os padres redentoristas vieram para o Brasil para dar continuidade à catequização e educação dos Terena. Isso ocorreu a partir de novembro de 1930. Conforme Ata da Igreja de Nossa Senhora do Carmo de Miranda/MS, relatado nas primeiras páginas. Que diz o seguinte:

o Pe José Fien é o responsável pela construção da primeira igreja em honor de Nossa Senhora do Perpetuo Socorro em todo o estado do Mato Grosso (ainda não existia o Mato Grosso do Sul), localizada na aldeia Cachoeirinha de nossa Paróquia, inaugurada em 1º de novembro de 1931, e até hoje sobre os cuidados diretos da nossa querida comunidade indígena Terena...

É nesse período que surge a primeira igreja católica na Terra Indígena Cachoeirinha em Miranda, com a finalidade de dar continuidade a catequização e educação evangelizadora dos Terena, já iniciada pelos padres Capuchinhos, bem como o doutrinamento da religião do colonizador que foram atravessando a epistemologia e a língua dos indígenas, pois era uma educação religiosa cristã greco-romana trazida da Europa. A educação dos indígenas continuava sendo realizada pelos padres católicos, agora com embasamento legal da constituição.

2.2. A Criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

E somente em 20 de julho de 1910, através do Decreto nº 8.072 com a consolidação do estado republicano, é que, nasce a sistematização de uma política indigenista baseada nos ideais positivistas. Assim, o governo republicano com a intensão de mudar a cara do Brasil mediante a sociedade mundial instaura uma política indigenista criando um órgão com a função de prestar assistência aos indígenas e “protegê-los”, assim como gerir uma melhor relação com os povos indígenas. Surge então o Serviço de Proteção aos Índios e a Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTAN), o qual foi criado em 20 de junho de 1910, pelo

Decreto nº 8.072 e mais tarde o SPI (Serviço de Proteção aos Índios) em 1918, que tinha por objetivo dar assistência a todos os indígenas. Mas o propósito maior ainda era o de integrar os indígenas a sociedade nacional do trabalho. Quando o SPI, não atendia mais as funções pelas quais foi criado, esse é extinto e cria-se a FUNAI, que passou a assumir as funções com o cuidado e proteção aos indígenas.

Com a criação do Serviço de Proteção aos Indígenas (SPI) o governo passou a controlar os indígenas através de seus funcionários. Entretanto,

[...] o SPI já não correspondia às concepções positivistas, porque a maioria dos companheiros de primeira hora de Rondon já não se encontravam no órgão, e a direção política indigenista já não se pautava pelos princípios deles [...] a partir disso, e como consequência dessa institucionalização oficializada do Estado [...] o SPI foi se tornando o representante da visão mais preconceituosa da sociedade brasileira a respeito dos índios, encarados como atraso ao progresso e improdutivo. (D'ANGELIS, 2012, p.194).

Assim em 1967 o SPI é extinto pela Lei 5.371 e suas atribuições são repassadas para a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), a qual foi criada pela Lei 6.001 de 19/12/1973. E a educação escolar indígena passa a ser responsabilidade desse órgão, que continuava a servir aos interesses republicanos de transformar os indígenas em mão-de-obra barata para o mercado local.

Todavia esse órgão não assume a educação bilíngue indígena e entrega a responsabilidade a outras instituições religiosas, como foi no caso do SIL. E como a segunda constituição já tinha dado abertura para educação laica, na qual os missionários e padres poderiam ministra-las, a instituição evangélica americana chega então ao Brasil, através do Museu Nacional.

Sendo assim, é neste contexto, que por volta de 1925 alguns missionários evangélicos vieram para região de Taunay e iniciaram uma escola confessional para a alfabetização bilíngue dos Terena, conforme Oliveira (1976, p.79)

Nessa área temos o Posto Indígena Taunay, o edifício da Escola, a Igreja Católica, o Templo Protestante (...) os missionários da Irland South América Mission Union, que se estabeleceram em Bananal e vem desde então prosseguindo na catequese dos Terena.

Com a finalidade de desenvolver a educação bilíngue entre os Terenas a missão evangélica americana dá início a uma escola confessional na região de

Taunay, Aquidauana/MS. Todavia na região de Miranda/MS já havia escola administrada pelos padres católicos para meninos indígenas. E somente em 1953 as escolas foram reestruturadas nas comunidades indígenas e agora as meninas já podiam frequentar as escolas da aldeia. O currículo passou a incluir as disciplinas de “Práticas Agrícolas” para meninos e “Práticas Domésticas” para meninas e os prédios escolares foram modificados para casas indígenas e oficinas de trabalho foram construídas (FERREIRA, 2001).

Assim as escolas dessa época tinham um caráter integrador dos indígenas à sociedade nacional do trabalho. Defendia como fundamento a sobrevivência física dos indígenas e não só os ensinavam a ler e escrever como também outros conhecimentos de higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura.

2.3. A criação de Leis para a Educação Intercultural Bilingue

É a partir daqui que “elege-se oficialmente o ensino bilíngue como forma de respeitar os valores tribais”, e, em 1973, cria-se o Estatuto do Índio sob a Lei 6001/73 em seu Artigo 49 que diz: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira” (NOBRE, 2005, p.04).

Nesta época o bilinguismo de transição é definitivamente implantado nas escolas, e a alfabetização em língua portuguesa utilizando a língua materna como ponte nas escolas indígenas.

Metodologia essa, que mascarava o bilinguismo de transição, porque na verdade quando alguns indígenas aprendiam o português deixavam automaticamente de falar sua língua materna. Pois o propósito desse tipo de educação era que os indígenas fossem integrados a sociedade nacional e não a valorização da língua materna e da cultura indígena.

Maiores mudanças neste sentido passam a acontecer, quando a Fundação Nacional do Índio - FUNAI foi criada, pois sua principal característica era a política dos “Programas de Desenvolvimento Comunitário. Respaldados na época pelas Nações Unidas” (ONU) e pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). “Política essa instituída pelos países capitalistas com finalidade de criar melhores condições de vida

no Terceiro Mundo, segundo o qual, é necessário recuperar o atraso” (NOBRE, 2005, pp. 4-5).

Assim, a partir de 1950, insuflados pelos ares da modernidade e das novas relações internacionais do trabalho, passou a ser incorporado nos países do chamado “Terceiro Mundo” novos instrumentos jurídicos e novos objetivos para a educação escolar das populações indígenas. A Convenção 107 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) de 1957 em seu Artigo 21 preconizou, dentre outros, direitos à garantia de educação em todos os níveis a realização de estudos antropológicos prévios à elaboração de programas escolares.

No Artigo 22 trata da alfabetização em língua materna seguida de educação bilíngue. E o Artigo 23, Inciso 2 refere-se à transição progressiva da língua materna ou vernácula para a língua nacional ou para as línguas oficiais do país.

Foi basicamente por meio desses programas de formação de professores e monitores que se desenvolveu a política da FUNAI, reconhecendo a importância da oferta do ensino bilíngue no país, e, dentre os inúmeros processos, uma escolarização que deveria respeitar as línguas indígenas desenvolvidas nas comunidades indígenas no Brasil (KNAPP, 2016, p.61).

Nesse momento quando a educação escolar indígena passou a ser responsabilidade da FUNAI, representante do Estado-nação, a mesma entregou essa responsabilidade a instituições estrangeiras como foi o caso com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), que passou a evangelizá-los em troca de uma escolarização bilíngue, mantendo os mesmos objetivos civilizatórios dos primeiros missionários voltados para a salvação das almas pagãs.

2.4. A terceirização do Ensino Bilíngue um atravessamento

O *Summer Institute of Linguistics* (SIL) foi fundada em 1936, é uma missão evangélica especializada na tradução da Bíblia para línguas ágrafas. Essa missão tem programas espalhados por várias partes do mundo, para a tradução de 744 línguas, o que equivale a uma população de 70 milhões de pessoas; em 44% desses programas. Essa missão foi responsável pela formulação e difusão da primeira escrita alfabética (SIL, 1990).

Desta maneira o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) vem para o Brasil em 1956 através de um convênio estabelecido com o Museu Nacional tendo em vista o plano de estudos das línguas indígenas brasileiras. Foi pela primeira vez que;

a presença do SIL no país e a assinatura do acordo com o Museu Nacional foram considerados o início da Linguística Indígena no país. Isto parece discutível, pois implica, de um lado, reconhecer que a área ficou constituída desde então e, de outro lado, reduzir a área de produção de materiais sobre as línguas indígenas por um corpo de estudiosos desvinculados da Linguística Brasileira, deixando a parte outros fatores envolvidos na constituição de uma área, como a formação de um corpo de especialistas próprios. Ao contrário, a implementação da área de Linguística Indígena Brasileira foi de certa forma atropelada pela vinda do Summer Institute of Linguistics para o Brasil (SEKI, 1999, p. 281-282).

Esse plano visava minimizar as dificuldades encontradas para implantar o ensino bilíngue e o desenvolvimento de pesquisas para o registro das línguas indígenas e identificação dos sons, elaboração de alfabeto e análise das estruturas gramaticais. Na tentativa de recuperação de várias línguas indígenas, como registro para posteridade, como se as línguas indígenas brasileiras pudesse ser uma peça de museu. Contudo não havia, a princípio, nenhuma preocupação com a educação bilíngue.

Conforme, Seki (1999) o interesse por uma abordagem científica no estudo das línguas indígenas brasileiras, que já vinha sendo discutida desde os anos trinta, época em que a Linguística passava por uma fase de grande desenvolvimento no Exterior, mas não existia nada sobre linguística e educação indígena no Brasil e com a instalação do SIL foi quando começou um estudo mais efetivo das línguas indígenas brasileira. Porque até este momento não havia nenhum estudo por parte dos linguistas brasileiros sobre as línguas indígenas. Mas,

Somente no início os linguistas do SIL prestaram alguma colaboração conduzindo cursos nas instituições acadêmicas a que o Instituto esteve ligado – o Museu Nacional e a UnB. Porém, tão logo conseguiu seu intento de estabelecer convênio com a FUNAI, em 1968, o que lhe permitiria maior amplitude e liberdade de ações voltadas para seu real objetivo de proselitismo religioso, o SIL foi abandonando seus compromissos com as instituições acadêmicas (SEKI, 1999, p.66).

De acordo com o autor, o interesse maior do SIL era a conversão dos indígenas ao protestantismo e a tradução da Bíblia nas línguas indígenas. E a partir daí que os linguistas começaram a escrever cartilhas e algumas histórias contadas pelos indígenas. Bem como, o surgimento de gramáticas e outros materiais nas línguas indígenas de todo Brasil.

2.5. A Educação Escolar Bilíngue Terena

É nesta perspectiva do grande projeto parceiro entre a FUNAI e o SIL que as missionárias evangélicas; Nancy Butler e Elizabeth Ekdhal vieram para região de Taunay – Aquidauana/MS, por volta de 1970, com a intenção de evangelizar os indígenas dando andamento a educação bilíngue neste distrito e também escrever o Novo Testamento em Terena. No entanto o que essas missionárias conseguiram foi transformar os indígenas oralmente bilíngues, em uma cultura de prática da leitura e da escrita, tanto na Língua Terena como na Língua Portuguesa.

A vinda dos missionários evangélicos americanos para as aldeias trazendo consigo toda uma cultura americana e falando um português atravessado pelo inglês, é quando se inicia a educação bilíngue nos moldes e na cultura americana, a qual passou a influenciar a língua e a cultura Terena. Criando, assim uma nova cisão, pois se estabeleceu um novo modelo de educação bilíngue indígena, que estava fora do modelo da educação indígena.

Dessa forma, surge o monitor bilíngue, um professor indígena, domesticado e submisso, criado para servir aos interesses da missão religiosa e na alfabetização da língua indígena, que somente serviria para a leitura da bíblia. Todo esse pensamento de “civilizar e integrar” os povos indígenas à sociedade nacional, herança deixada pelos colonizadores, influenciou a visão do Estado, através da legislação e da política indigenista criando uma tutela assistencialista de caráter dependente (D’ANGELIS, 2003, p.03).

O Estado Nacional empurrou sua responsabilidade da educação indígena para uma instituição estrangeira, a qual passou a realizar o papel que deveria ser do Governo Federal, com relação à educação intercultural e bilíngue indígena. Isto fortaleceu ainda mais os atravessamentos da cultura, da língua, da educação indígena e conseqüentemente de seus conhecimentos tradicionais, que já vinham sofrendo alterações ao longo da história.

Neste momento também, surgem muitas escolas nas aldeias em todo Brasil e nas aldeias Terena de Mato Grosso do Sul, também estavam presentes as professoras americanas, que tinham como monitores os professores indígenas. Essas missionárias foram responsáveis pelo surgimento das escolas bilíngues nas regiões de Miranda e Aquidauana.

Conforme o relato do ancião Fernando Antônio, a Escola Municipal Indígena Felipe Antônio na Aldeia Argola em Miranda/MS, iniciou em uma pequena varanda feita de palha no ano de 1964 e esse primeiro trabalho durou por cerca de três anos, as aulas na ocasião eram ministradas pelos professores Cisto França Dias e Inácio Bonifácio, ambos da Aldeia Moreira. Esse trabalho depois parou por cerca de dez anos.

Após esse tempo de paralização, em 1975, na aldeia Cachoeirinha na região de Miranda as missionárias Nancy Butler e Elizabeth Ekdahl iniciaram um projeto de alfabetização em Língua Terena, naquela época havia cinco jovens da aldeia com a disposição de preparar-se para ensinar alguns adultos e crianças a ler e escrever em Terena, bem como ensinar matemática e português oral. Algum tempo depois, com dificuldades para renovar o acordo operacional com os órgãos do Governo Federal, o programa foi interrompido. E elas voltaram ao seu país de origem. (Relatório do SIL no Brasil em 1977). Algum tempo depois elas retornam ao Brasil, quando um convênio é feito com a Universidade de Campinas - UNICAMP, contudo os Terena deram continuidade ao projeto de alfabetização iniciado pelas missionárias. Nesta época eles assumiram as classes como professores da língua materna.

No entanto, aqueles que haviam passado pelo processo do ensino de transição e que já possuíam as cartilhas em Terena/Português retomaram os ensinamentos na Aldeia Argola, que tinha iniciado em 1964. Assim foi formada uma nova turma com 21 alunos e que tinha como professora Nilza Júlio.

Cinco anos depois, por volta de 1980, outra turma é formada para o ensino intercultural e bilíngue tendo como professor Adelino José, em razão de um problema de saúde, ele se ausentou e foi substituído pelo professor Alcindo Faustino. Por volta de 1985 é efetivado como professor Genésio Farias. Esses relatos teve a cooperação do meu coparticipante da pesquisa, o indígena da Aldeia Argola Evanildo Faustino.

Por volta de 1982 quando a FUNAI revogou a autorização para o ingresso dos missionários em comunidades indígenas, o SIL valeu-se então de um convênio com a Universidade de Campinas (UNICAMP), o que permitiu que alguns membros, matriculados como alunos da instituição, dessem continuidade à pesquisa de campo com algumas línguas indígenas (SEKI, 1999). Assim as missionárias linguistas Nancy e Elizabeth voltaram para a vila de Taunay, ao centro das comunidades Terena, pois tornaria mais fácil o acesso as aldeias e assim elas continuariam seu trabalho de escrita da Bíblia e do bilinguismo de transição entre os Terena.

Como já havia um grande envolvimento das instituições evangélicas missionárias na educação bilíngue dos indígenas, o Ministério da Educação através das secretarias de educação passou a contar com a colaboração desses missionários e alguns professores indígenas começam a assumir essa educação intercultural e bilíngue, de acordo com um artigo do Jornal Notícias do Estado de 05/04/1999 na página 03, intitulado de Alfabetização Bilíngue, o qual diz:

Prefeitura implanta programa com índios Terena. Na última terça-feira o prefeito Raul Freixes juntamente com o Secretário de Educação Carlos Trindade Leite e uma equipe de professores do Caic de Aquidauana, que estiveram visitando Taunay para conhecerem de perto o trabalho de Alfabetização em Língua Terena que está sendo desenvolvido nas escolas indígenas (...), com um total de 1.100 crianças matriculadas no ensino fundamental (1ª a 8ª séries).

O ensino da Língua Terena nas Escolas Indígenas do município vinha sendo trabalhada desde o ano de 1999 conforme a Lei Municipal Nº 1.700 aprovada pela Câmara Municipal e incentivada pelo Secretário de Educação Municipal, Francisco Carlos Trindade Leite. Porém, sem a garantia de um currículo específico e diferenciado, mais voltado para um acompanhamento escolar, direcionado ao proselitismo religioso e não para diversidade.

Essa Lei que foi promulgada em 19 de abril de 1999, pelo Prefeito Raul Martins Freixe, que estabeleceu como obrigatória em todas as escolas indígenas do município a educação intercultural bilíngue. No Art. 2º - O programa de Educação Intercultural Bilíngue possui os seguintes objetivos. II – Assegurar à comunidade indígena a recuperação de sua memória histórica, a reafirmação de sua identidade étnica e a valorização de sua língua.

Art. 3º - O programa de Educação Intercultural Bilíngue será efetivado através das seguintes ações: I – Alfabetização na língua materna para aquelas crianças indígenas que tenham como primeira língua, assegurando a transição para a língua portuguesa. II – Inclusão da língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental como forma de promover seu resgate, através do estudo comparado à língua portuguesa.

Como podemos perceber a alfabetização era feita através de um processo de transição da Língua Terena oral para a língua escrita e depois foi feita uma comparação entre a Língua Terena e a Língua Portuguesa.

De acordo com um trecho do “Jornal Notícias do Estado”, que dizia o seguinte: “O princípio básico de todo o projeto é o fato das crianças índias falarem a língua materna desde pequenas, então a maior vantagem de se alfabetizar em utilização da língua materna”. Ao me entender, as crianças das séries iniciais primeiro eram alfabetizadas na escrita em sua língua materna e depois passavam para oralidade da língua portuguesa e por último na escrita em português, conforme um segundo trecho do mesmo jornal, que diz:

Outro detalhe importante é que desde a primeira aula, a língua portuguesa é bastante explorada, porém, em sua forma oral e não escrita devido ao fato de serem dois sistemas linguísticos muito diferentes, o que causaria uma grande confusão para a criança. O português oral prepara o aluno para a fase de transição da língua portuguesa na escrita, que começa a partir do terceiro bimestre do ano letivo (05/04/1999, p.03).

Essa parceria na educação indígena entre a prefeitura de Aquidauana e o SIL perdurou por dez anos nas aldeias Terena, mas lentamente a secretaria de educação vai preparando os monitores indígenas em professores através de curso de magistério indígena, como podemos perceber. De acordo com o Jornal de Notícias do Estado

O primeiro (da Secretaria Municipal de Educação) foi a realização de um concurso público para professores índios, no qual uma prova de Língua Terena era um dos critérios. Os 16 novos professores aprovados juntamente com outros 06 que já pertenciam aos quadros da Rede Municipal de Educação passaram então a ser preparados para trabalharem com o projeto (05/04/1999, p.03).

Nesta ocasião alguns indígenas são monitores das missionárias Nancy Butler e Elizabeth Muriel Ekdal do SIL. São eles Ladislau Farias, Locídio Sebastião e Lindomar Lili. Porque eles dominavam bem a língua terena, tanto na oralidade como na escrita. Pois os mesmos participavam do projeto de escrita do Novo Testamento em Língua Terena na região da Taunay/MS. Alguns desses professores passaram a fazer o curso de magistério indígena e tornam-se professores nas escolas indígenas das aldeias da região de Taunay.

Somente no ano 2000 é que a Secretaria de Educação de Aquidauana assume a responsabilidade relativa às ações sobre a educação indígena, preparando os professores indígenas através de cursos e concursos, e colocando professores também não indígenas para assistir os professores indígenas, a partir daí que se dá o rompimento com o SIL em relação a educação intercultural e bilíngue dos Terena.

Ainda outros como Genésio Sebastião, que passou pelo curso de formação de professores indígenas e foi reconhecido pela secretaria de educação de Miranda-MS. Ele nos contou que durante três anos foi para o curso de bicicleta e ficava o dia todo, muitas vezes sentia fome, mas conquistou a formação de professor indígena. Nesta ocasião ele já havia se casado com uma indígena da Aldeia Argola e se mudou para lá. Foi quando passou a contribuir para a manutenção da Língua Terena na escola indígena. “Nesta ocasião que a FUNAI passou a educação indígena para o MEC”. Conforme me relatou o indígena Terena Genésio Sebastião.

E hoje, o professor Genésio Sebastião é o vice-diretor da Escola Municipal Indígena Felipe Antônio e o professor Misael Sebastião é o Diretor. Ele faz um trabalho voluntário na escola, o professor Misael o chamou, porque ele é um ancião e tem muita experiência com a educação intercultural e bilíngue dos Terena, também conhece bem a escola, pois foi lotado como professor por três anos nesta escola, hoje, ele é aposentado.

Esses dois professores nos relataram que eles criaram uma associação, na ocasião em que o governo abriu o normal superior na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) na região de Aquidauana e Miranda/MS, Os professores Terena lutaram para ter o direito de fazer esse curso na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. Assim o professor Misael cursou pedagogia e matemática e hoje é o diretor da Escola Municipal Indígena Felipe Antônio. No dia em

que estive com eles estavam reformulando o currículo pedagógico para o ensino das disciplinas nas duas línguas.

Um dos maiores desafios da escola indígena está no campo pedagógico, ou seja, como pôr em prática, os conceitos político-pedagógicos inovadores da educação escolar indígena, pois os sistemas de ensino não possuem estruturas adequadas para atender as demandas das escolas indígenas. Todavia o diretor, vice-diretor e coordenador da Escola Municipal Indígena Felipe Antônio ajustaram o currículo oferecido pelo município para o ensino de algumas disciplinas em duas línguas: Artes indígenas, a fabricação de abanicos e cerâmicas; aulas de Língua Materna; Educação Física – jogos tradicionais indígenas. Nas séries iniciais fazem pesquisas sobre as ervas e suas utilizações, bem como nas aulas de ciências fazem pesquisas sobre os insetos – aulas de campo. Também na feira de ciências os alunos fazem apresentação sobre animais da região, insetos e plantas que são encontradas na aldeia. A feira de ciências no ano de 2019 contou com a participação das escolas de Cachoeirinha e Babaçu. Todavia, tudo que foi apresentado na feira estava em Língua Portuguesa.

Contudo, muito da cultura Terena se ressignificou ao longo da história, pois todo esse material de correspondência de Língua Terena para o Português fez com que muitos conceitos linguísticos e epistêmicos fossem alterados, segundo a hipótese de Sapir

a língua de uma determinada comunidade organiza sua cultura, sua visão de mundo, pois uma comunidade vê e compreende a realidade que a cerca através de categorias gramaticais e semânticas de sua língua. Há, portanto, uma interdependência entre linguagem e cultura. (MARCONDES, 2010, p.67).

Por isso, não há correspondência na tradução de uma língua para outra, porque a epistemologia indígena foge completamente a visão da língua europeia como é o caso do português e do espanhol. Contudo as tentativas de tradução, dos mitos, das crenças e valores das línguas indígenas para língua portuguesa, deixam de ter o sentido original. Paraphraseando Dostoiévski, “toda tradução é uma traição”, porque todos os elementos epistemológicos e culturais não se podem traduzir, apesar de estarem presente na língua.

Assim, pouco se diferenciou a tradição de transformar a língua Terena de oral para escrita tanto na tradução realizada pelos missionários católicos como pelos

missionários evangélicos, pois os dois padrões foram baseados no sistema de construção de línguas escritas europeias, vinculado a um sistema alfabético e de substituição de escritas não latinas por padrões de equivalências. Dessa maneira a educação intercultural e bilíngue dos indígenas, principalmente na escrita obedeceu aos padrões gramaticais europeus. Porque até esse momento da história a educação intercultural e bilíngue dos Terena não havia sido elaborada a partir da visão indígena, pois as línguas indígenas seguem um padrão gramatical diferente, assim como o modo de educar suas crianças também é diferenciado.

Desta forma de acordo com Batista (2005), as gramáticas escritas pelos missionários jesuítas, no século XVII, teve uma função instrumental, pois os padres utilizaram como parâmetro de descrição das línguas indígenas a gramática do latim. Deste modo as gramáticas missionárias de língua geral foram escritas a partir do que era conhecida como os métodos de descrições linguísticas e que foram baseadas nas gramáticas clássicas da tradição greco-latina, na produção gramatical renascentista para o latim e os vernáculos europeus. A gramática tradicional da época era de origem greco-latina e muito utilizada e conhecida no período da Antiguidade Clássica Ocidental. Desta forma, no contexto educacional de formação intelectual jesuítico, os missionários seguiram as obras, tais como as de Donato (4º século A.C.) e de Manuel Álvares (1526-1583) para pôr em prática a descrição das línguas indígenas brasileiras.

De acordo com Barros (1996, p.29) “cada sistema de escrita representa diferentes tradição cultural, correspondendo a distintos critérios de legibilidade”. Sendo assim as escritas tradicionais podem ser ideográficas (signos pictóricos, ou seja, formando caracteres separados, representando ideias ou palavras completas, associadas aos sons com objetos ou ideias. Como é o caso da língua egípcia), também podem ser logográficos, como é o caso do Chinês onde não há símbolo, em alguns casos, para vogais e que possuem caracteres apenas para sons consonantais. Há ainda o caso da escrita alfabética e essa foi, por exemplo, utilizada pela “escrita jesuítica no Oriente no século XVI, responsáveis por reproduzir, a escrita alfabética, o texto cristão difundido nos sistemas ideológico ou silábico”.

Ainda de acordo com Barros (1996, p.32) foi baseado “no sistema de Lepsius em 1853, que algumas missões inglesas envolvidas com uma política de evangelização pela tradução da Bíblia estabeleceram regras para redução das línguas

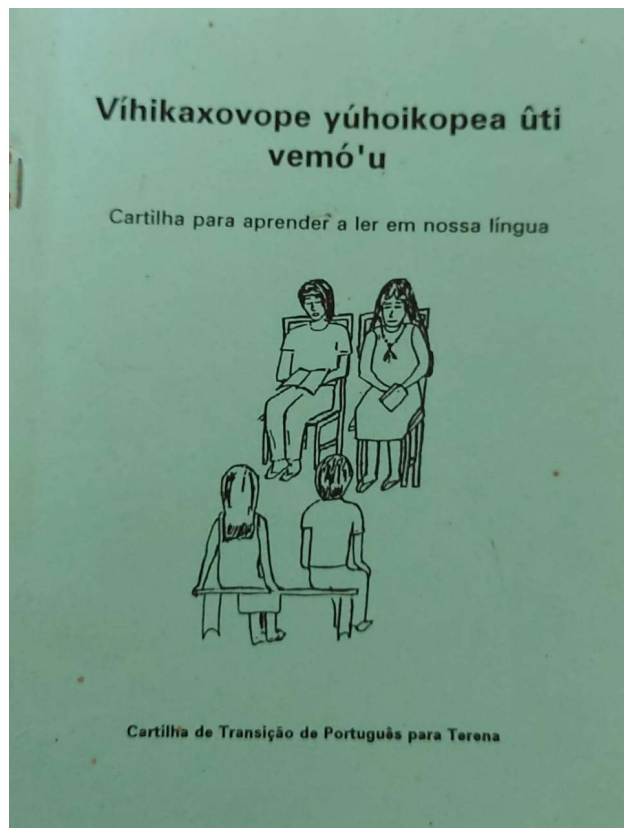
ágrafas para a escrita alfabética com caracteres romanos”. Assim ele buscou a assistência da academia para publicação de uma segunda edição de seu livro e o consenso científico estabeleceu que o alfabeto deveria ser definido como sistema articulatório, ou seja, uma fonologia que explicasse a fisiologia dos sons. Desta forma a regra ortográfica atribuía uma letra para cada som com unidades discretas possíveis de ser expressa em letras. Foi assim que as missões evangélicas inglesas passaram a escrever a Bíblia para os nativos de todas as colônias dominada pela Inglaterra.

Por outro lado, Pike em 1947 faz uma proposta de uso de evidências gramaticais na análise fonêmica, que culminou com a nova sistematização de Bloch em 1948. Todavia em 1938, Kenneth Lee Pike escreveu um artigo intitulado de “Sugestões práticas para a ortografia comum para as línguas indígenas do México para a educação dos nativos em suas próprias línguas”. Apesar de Pike ter contribuído muito para fonologia estruturalista norte-americana em relação às línguas orais. Sua proposta era de equivalência de que para cada fonema uma letra, contudo os sons nasais não são representados por acento e sim por letras como é mb, nd, ng, nj e nz, o que talvez não funcionasse adequadamente para as línguas indígenas.

Foi baseado nesta proposta de Pike, que a partir do século XIX, a linguística aplicada das missões evangélicas americana ganhou espaço entre os indígenas Terena, pois os missionários foram tradicionalmente os principais formuladores das escritas alfabéticas para as línguas orais desses indígenas, pois eles tinham a função de documentar a cultura e a língua desse grupo. Conforme foi observado por mim na pesquisa realizada no mestrado para levantamento do Dicionário Bilingue Terena o uso de palavras com sons nasais transformado em letras tais como: **ndé’a** (filhinho) ou **ndêta** (filho meu); **njírau** (jiru); **Mbókoti** (Aldeia Cachoeirinha); **mbôla** (bola); **Ngomomâti koeku himókoku ra nyúdoe** (Minhas análises conforme resultados de minhas entrevistas) – Maria de Lourdes Elias Sobrinho em sua dissertação de mestrado. Foi possível perceber que as nasais estão representadas por letras.

Ainda Conforme Barros (1996) esse padrão de escrita fonêmica proposta por Pike tornou-se um modelo de projeto de alfabetização para missionários linguistas do SIL. E posteriormente o SIL faz uma aliança com PIKE e esse projeto de alfabetização acabou sendo adotado para a escrita da maioria das línguas indígenas da América

Latina. Conforme as cartilhas de alfabetização do povo Terena, relacionada abaixo. Cartilhas elaboradas pelas missionárias americanas entre os Terena.



(Cartilha de Alfabetização do povo Terena – elaborada por Elizabeth Ekdahl e Nancy Butter)

Assim, esse projeto de alfabetização está presente em todas as cartilhas do SIL, assim como nos manuais de tradução da Bíblia, por exemplo, nas traduções da Língua Terena desenvolvidas por Elizabeth Ekdahl e Nancy Butter (1974). Foi nesse propósito que os Terena se tornaram um povo letrado e converteram-se ao cristianismo, quando as missionárias americanas fizeram a primeira tradução da Bíblia para Língua Terena, através do livro de Mateus e posteriormente as missionárias concluíram todo o novo testamento na Língua Terena. Conforme Barros (1996, p.28).

o sucesso da conversão evangélica se mede pela criação de uma cultura letrada no interior de uma comunidade oral e pela vinculação dessa escrita à Igreja. Essa linha de atuação é principalmente forte nas missões que atuam através da difusão do texto bíblico traduzido nas línguas ágrafas. Nesse contexto, a formulação de uma escrita é a infraestrutura necessária para a difusão tipográfica do texto bíblico e a alfabetização do convertido é a condição de ser um crente maduro.

Assim, a escrita alfabética tipográfica das línguas orais ocorreu porque os missionários evangélicos tinham o objetivo de alfabetizar massivamente as comunidades indígenas com o propósito de convertê-los ao cristianismo e nessa tradição religiosa levá-los a ter acesso à leitura da Bíblia em seus idiomas e com isso vinculá-los ao conhecimento da escrita. Pois neste contexto de alfabetização lhe possibilitaria o conhecimento bíblico de forma individual ou coletiva, pois é o projeto da Reforma Protestante, e só seria possível através de uma cultura letrada.

Todavia do ponto de vista da educadora Terena Elias Sobrinho, esse modelo de alfabetização na Língua Terena através do processo de evangelização trouxe prejuízo para os Terena ao dizer que

os impasses encontrados na educação escolar indígena são resultado da educação assimilacionista, pois ainda vivemos neste contexto desde a chegada do Summer Institute of Linguistic (SIL) ao Brasil em 1956. Silva (1991, p.44) descreve que “as línguas indígenas passaram a representar meios de ‘educação’ a partir de conceitos ‘civilizados’”. É um conceito enraizado que nem todos os agentes educacionais conseguem compreender o que esse conceito, causou para as populações indígenas. No passado, o ensino de línguas indígenas era apenas instrumental, usava-se as línguas indígenas para a tradução bíblica, na intenção de evangelizar, converter os indígenas para o cristianismo. Era um instrumento para dizer que a cultura indígena, não tem significado. Isso demonstra uma maneira de como a língua era introduzida nas comunidades indígenas sem reflexão e sem levar-nos a uma reconstrução e ressignificação de nossa história e de nossa identidade, ou seja, não tinha sentido para nós (ELIAS SOBRINHO, 2010, p.60).

Também de acordo com (Paladino, 2001 p.26 apud. Knapp, 2016, p.70), “a escola libertadora não foi capaz de modificar suas práticas em relação aos povos indígenas. Essas instituições missionárias, assim como, o SIL, já tinham uma longa história de um trabalho autoritário junto os povos indígenas, apoiado pelo Estado”.

Todavia, em oposição ao bilinguismo que vinha sendo ensinado nas aldeias, surgem programas de manutenção ou revitalização das línguas minoritárias. Esse programa surge na década de 1980, sob os auspícios da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que representou um marco inicial e mais tarde a institucionalização da Educação Intercultural e Bilíngue (EIB), criando assim um mecanismo de participação permanente dos povos indígenas em sua política educacional.

Aos poucos vão sendo criadas organizações e associações indígenas, em diferentes regiões do Brasil, que passaram a realizar encontros, reuniões e assembleias. Os movimentos indígenas reivindicavam projetos educacionais que gerassem ações educacionais diferenciadas para as escolas das comunidades indígenas. Esses movimentos deram início nos anos setenta a partir dos projetos de territorialização e direitos dos povos indígenas. No bojo dessas reivindicações encontrava-se também o direito à educação indígena como uma educação diferenciada.

Entretanto foi a mobilização dos movimentos indígenas realizados através de Assembleias propiciado por diversos grupos, que se voltavam principalmente para a valorização e revitalização das línguas indígenas na década de 80, que refletiu diretamente nas políticas que culminou na conquista da Constituição de 1988. Conforme Knapp (2016, p.70)

várias entidades tiveram participação neste movimento, tais como: COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira; OPIR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima; OGPTB – Organização dos Professores Ticuna Bilíngues; FOIRN – Federação das Organizações do Rio Negro; CPI/AC – Comissão Pró-Índio do Acre; CPI/SP – Comissão Pró-Índio de São Paulo; ISA – Instituto Socioambiental; OPAN – Operação Amazônia Nativa, esses movimentos contaram com apoio de várias outras instituições como; o Conselho Indígena Missionário-CIMI; Grupo de Trabalho Missionário Evangélico – GTME; Centro de Trabalho Indígena - CTI e algumas universidades como: USP, UNICAMP e UFRJ passaram também a contribuir com assessorias especializadas.

As pressões externas de todo o movimento que vinha acontecendo na América Latina, bem como, os movimentos internos de professores indígenas na luta pelos seus direitos foi o que forçou uma mudança no texto da Constituição Brasileira. Do qual os Terena também participaram, de acordo com Eloy Amado (2019, p.174).

Assim, o movimento indígena brasileiro sempre contou com a participação de lideranças Terena, seja na década de 80 por meio de representação na UNI, quando o cacique Veríssimo Marcos integrou a União das Nações, representando não só os Terena, mas também a região centro-oeste brasileira. Já na década de 90, o Comitê Terena integrou a CAPOIB, participando e acompanhando os desafios aos direitos e a política indigenista brasileira. Nos últimos anos, o Conselho Terena tem feito essa incidência sistêmica, com a participação nos Acampamentos Terra Livre (ATL), que acontece dentro da mobilização

nacional indígena, em abril de todos os anos. Mas também o Conselho Terena tem conseguido manter um deslocamento a Brasília logo após as assembleias Terena. Ou seja, ao término da assembleia os caciques elegem uma delegação para se deslocar de ônibus até Brasília, no intuito de protocolar o documento final nos órgãos institucionais, tais como Funai, Sesai, Ministério da Justiça, Supremo Tribunal Federal, Advocacia Geral da União, Casa Civil e no Congresso Nacional (Senado e Câmara).

2.6. A Constituição de 1988 uma conquista dos povos indígenas

Na época em que a Constituição Brasileira passava por esse processo de reformulação, o povo Terena estava lutando pela demarcação de seus territórios, pois somente assim, a educação intercultural e bilíngue em suas aldeias poderia ser concretizada legalmente. Essa participação foi efetiva, conforme nos informa o indígena Terena Luiz Henrique Eloy Amado em sua tese de doutorado, ao dizer que;

O período de elaboração da Constituição Federal de 1988 constitui uma conjuntura histórica que contou com a ativa participação do povo Terena, especialmente do cacique Domingos Veríssimo Terena, da aldeia Bananal. A mobilização local das comunidades indígenas, aliadas às entidades de apoio aos direitos dos povos indígenas, proporcionou a articulação de lideranças Terena junto ao movimento indígena nacional, resultando ainda, na concreta contribuição de caciques Terena as propostas que foram incorporadas ao texto constitucional. Os artigos 231 e 232 da CF/88 expressam em grande medida, o reconhecimento de um direito formalizado, que foi forjado a partir de concepções indígenas, modo de ver e entender o direito que se irradiou do chão batido da aldeia. Essa construção se dá a partir da dialética indígena, articulada nas reuniões dos conselhos tribais, assembleias indígenas locais e sustentação de propostas nos encontros em Brasília (ELOY AMADO, 2019, p.116).

Foi a partir daí que a Constituição Federal Brasileira passou a reconhecer o direito dos Terena ao ensino/aprendizagem, que lhes asseguraram uma educação intercultural e bilíngue. De acordo com o artigo 231, que diz: “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”.

Contudo, foi somente em 1991, que o Ministério da Educação, efetivamente, passou a ter a responsabilidade de definir as políticas públicas que envolvem a educação indígena através do Decreto Presidencial nº 26/1991 que diz em seu Artigo

1º: “fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI”.

Outras legislações também trataram do tema sobre as populações indígenas, tais como: Decreto nº 1775 de 08/01/96 sobre questões administrativas de terras indígenas. Decreto nº 1141 de 10/05/1994 tratou sobre ações de proteção ambiental, saúde indígena e apoio às atividades produtivas das comunidades indígenas. Decreto nº 564 08/06/1992, depois o Decreto nº 7.056 que reformulou o Estatuto da FUNAI e que aprovou o quadro demonstrativo dos cargos e comissões e das funções gratificadas da Funai em 2009.

Todavia em 1996, com a aprovação da LDBEN (Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional) Lei nº9394 de 20/12/1996, quando ficou definitivamente lhes assegurado o direito a educação bilíngue específica e diferenciada nas escolas indígenas de acordo com os artigos abaixo:

Art. 78. 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;

II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

A implantação dessas leis teve inicialmente como objetivo assegurar a oferta de uma educação intercultural e bilíngue de qualidade aos povos indígenas Terena, que fosse específica e diferenciada, ministrada por professores indígenas. Que além do conhecimento do colonizador, os povos indígenas pudessem trazer para dentro do espaço da escola seus saberes tradicionais, a valorização da língua materna e a reafirmação de suas identidades. Conforme bem colocou, Maria de Lourdes Elias Sobrinho (2010, p.48)

A língua é fundamental na expressão cultural. Isso é bem visível entre os velhos da comunidade. O único pajé que temos na Cachoeirinha, seu canto invocando o seu pássaro ou a natureza é expresso na língua terena, sem nenhuma mistura com a língua portuguesa. Daí pode-se entender o desaparecimento de muitas tradições terena porque a língua está desaparecendo.

No entanto, dez anos depois da aprovação do Decreto Presidencial nº 26/1991, é que o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 2001) estabelecia o prazo de um ano para a criação da categoria oficial de “escola indígena”, de modo a garantir a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue. Sendo que, ele é um instrumento fundamental no direcionamento da política educacional brasileira, tendo em vista o estabelecimento de diretrizes, objetivos, metas e os devidos prazos para todos os níveis e modalidades de ensino, entre elas a educação escolar indígena. O PNE trata também da formação e valorização do magistério, da gestão e do financiamento da educação, por um período de 10 (dez) anos, orientando as ações

dos Estados, Municípios e União. Apesar do PNE, ter contribuído para várias reivindicações na educação escolar indígena. Há também muitas dificuldades, pois os limites e os avanços dessa política quando desenvolvida nos estados federativos que tem culturas indígenas, tem se mostrado uma política de homogeneização.

Somando-se a conquista de todos esses aparatos legais, a publicação pelo Ministério da Educação – MEC, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI em 1998, através da atuação do Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação e Cultura - MEC. Essas leis proporcionaram à educação escolar um novo processo de políticas públicas, o que contribuiu para efetivação da educação escolar bilíngue e intercultural dos povos indígenas e a publicação de materiais didáticos financiados pelo MEC.

A finalidade desse referencial era que cada região em que estivessem localizadas escolas nas aldeias através dos professores indígenas pudessem ter como base a construção de um currículo diferenciado e de qualidade, que pudessem auxiliar na discussão e reflexão do que deveria ser diferente em uma escola indígena e uma escola não indígena. Debater as ações educativas das políticas públicas para as escolas indígenas e apresentar propostas da educação indígena que pudesse entrar no currículo das escolas indígenas.

Todavia os professores indígenas ainda não estavam preparados para uma situação nova como essa, pois foram centenas de anos vivenciando a educação homogeneizadora, da qual eles foram reféns. Por outro lado, os professores indígenas estavam passando por um processo de formação, porque até aquele momento os professores das escolas indígenas Terena eram não índios. Conforme observou Elias Sobrinho (2010, p.31).

A língua portuguesa chegara como dominadora no meio das comunidades indígenas. Outro fator que influenciou na minha formação indígena foi à chegada da tecnologia na aldeia como a televisão, o rádio, a internet e o celular. Esses aparelhos tecnológicos trouxeram outras identidades diferentes da minha, isto é, identidades de aparência de “status”. Com essa realidade, a formação do “ser” e a formação da criança indígena começará a sofrer influência e passará por crise de identidade (Hall, 2006). Nessa etapa muita coisa foi substituída por outras como, por exemplo, a língua, as brincadeiras, os costumes as crenças, as tradições. É o ficar no “entre lugares” (BHABHA, 2007).

Outro agravante são os sistemas educacionais estaduais e municipais que ainda não consideram a grande diversidade cultural e étnica dos povos de Mato Grosso do Sul. Os currículos enviados às escolas indígenas e os processos de avaliação de desempenho, ainda são instrumentos instituídos para todas as escolas igualmente homogêneas. De acordo com

O funcionamento dessa escola quanto ao seu currículo segue o modelo que a Secretaria Municipal de Educação elabora. Um modelo acabado, unificado sem nenhuma diferenciação nos seus conteúdos com relação à especificidade indígena. Principalmente no tocante à língua, a qual deveria ser preservada e respeitada enquanto caminho para o desenvolvimento cognitivo da criança na sua aprendizagem. (ELIAS SOBRINHO, 2010, p. 57).

Apesar do RCNEI (1998) ter sido criado por um Comitê do MEC, esperava-se que houvesse diálogo entre os responsáveis pelas escolas indígenas, respeitando a diversidade existente nas comunidades indígenas e o órgão de fomento educacional para a construção e a implementação desse currículo nas escolas indígenas

É nesse processo que os indígenas passaram a vivenciar nesta virada cultural, que segundo Hall (1997, p.27) “refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente”. Essa virada cultural deveu-se a esse processo de atravessamento que levou os indígenas a ressignificar sua língua, sua cultura e sua visão epistêmica de espiritualidade.

De acordo com o RCNEI/MEC (1998) é importante, também, entender que é possível impedir que uma língua indígena desapareça e para isso é preciso que os falantes percebam as causas que estão colocando em risco a sobrevivência da língua, da cultura e da espiritualidade e, em seguida assumir o compromisso de tentar frear os avanços da língua e da cultura dominante, criando estratégia de luta para tanto.

Nesta virada cultural e linguística o processo de ressignificação identitária entre os indígenas tem uma compreensão ampliada. O que segundo (HALL, 1997, pp.26-27).

[...] devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior, através da cultura, não fora delas. Elas são os resultados de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no

interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro delas). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico.

De acordo com o texto acima, a formação como as identidades são construídas dentro e fora da cultura, num processo dialógico. Os indígenas ao longo da história e no processo do atravessamento cultural e linguístico foram ressignificando suas identidades, tornando-se interculturais e bilíngues. Caminharam para esse processo dialógico entre duas línguas e duas culturas, tornando-se cada vez mais híbridos.

Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a nação, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (HALL, 2007, p. 55).

Essa identidade nacional é um processo de marcação simbólica em relação a outras identidades. Assim os costumes, práticas culturais e epistêmes, entre outros aspectos vão criando fronteiras simbólicas e também suas identidades vão sendo borradas pela colonialidade. Portanto a língua constitui o sujeito, cujas identidades são construídas pelo ato linguístico, como as narrativas. Daí a importância da presença dos mestres tradicionais em sala de aula, para reafirmar através da língua as narrativas históricas da identidade de seu povo. Para que nem a língua, nem as epistemologias se percam dentro dessa “*metanarrativa*” colonial de alteridade.

As mudanças começam a acontecer a partir do momento em que as sociedades indígenas passam a compreender as bases legais que orientam o país e que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas. E lutam para que esses direitos sejam reconhecidos e aplicados em suas comunidades.

Assim em 2009 na cidade de Luziânia-GO, os professores indígenas se reuniram para a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena onde foi avaliado o percurso das políticas para a Educação Escolar Indígena dos últimos vinte anos, desde a Constituição Federal 1988, a qual legitimou os direitos e a relação entre os Estados brasileiros e os povos indígenas, bem como o reconhecimento e a valorização da sociodiversidade indígena em todo território brasileiro. Essa

conferência, também foi um momento de reflexão e discussão sobre as condições de existência da educação escolar indígena que estava sendo oferecida e como os povos indígenas estavam praticando essa educação escolar em todas as regiões do Brasil. Discutiu-se sobre os novos rumos e demandas colocadas pelas conquistas alcançadas e os retrocessos frente ao que se desejava.

A partir desses debates a educação escolar indígenas avançou ainda mais e é criado também o Decreto nº 6.861/28.05.2009 que dispunha sobre a Educação Escolar Indígena e definia sua organização em territórios Etnoeducacionais, na qual a educação passaria a ser organizada com a participação dos povos indígenas, o qual respeitaria suas necessidades específicas, valorizando assim sua cultura e sua diversidade étnica. Dando aos povos indígenas total liberdade no desenvolvimento de currículos e programas específicos para suas comunidades, afirmando assim suas identidades.

Sendo assim, os professores indígenas de Mato Grosso do Sul buscaram uma formação superior que viesse atender suas necessidades formativas, visando à autonomia profissional. Desse modo a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) cria em 2002 através da Resolução CEPE-UEMS Nº 332, de 19 de dezembro de 2002, o Curso Normal Superior Indígena para a formação de professores indígenas com Habilitação em Educação Infantil e Magistério nos anos iniciais do ensino fundamental. E em 2003, a mesma, instituiu políticas de cotas por meio da Lei Estadual n. 2589/2002 e da Resolução COUNI/UEMS n. 241/2003. (ROSENDO, 2010). Nesta ocasião muitos professores Terena puderam se qualificar e atuar como professores em suas aldeias.

Subsequentemente vieram outras universidades como a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) a qual ofereceu a primeira Licenciatura Intercultural em Mato Grosso do Sul, para formação continuada de professores indígenas que pudessem atuar nas escolas indígenas da região, diminuindo o número de professores não indígenas e aumentando gradativamente professores indígenas nas escolas das aldeias. Depois veio a Educação Superior para os jovens indígenas, o qual ganhou maior destaque na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com a oferta de bolsas sociais vinculadas ao Programa Rede de Saberes. Subsequentemente, a Universidade Federal instituiu cotas para estudantes indígenas,

com a promulgação da Lei Federal nº 12.711, de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012. Essas universidades criaram novas possibilidades para formação continuada dos professores indígenas de Mato Grosso do Sul, em especial os Terena. Tais políticas causaram mudanças nas escolas das aldeias, pois agora os professores das aldeias Terena são os próprios indígenas. (VENTURA, 2018).

Outros pontos que também foram debatidos estavam o Sistema Próprio de Educação Indígena e o ponto mais importante foi a confirmação da política de Territórios Etno-educacionais, de acordo com resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, a qual pelas

determinações do Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; CONSIDERANDO, finalmente, as contribuições ao texto destas Diretrizes apresentadas pelos participantes dos dois seminários nacionais sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, realizados, respectivamente, nos anos de 2011 e 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, bem como aquelas enviadas por diversas pessoas e instituições durante o processo de consulta pública, RESOLVE: Artigo 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias. Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.

Esse instrumento de consolidação dos direitos seria uma dinâmica de transformação, valorizando a tradição, os costumes e os conhecimentos indígenas, mas, para isso era necessário que, a responsabilidade de promoção da interculturalidade e do bilinguismo seria um compromisso coletivo e estaria nas mãos dos povos indígenas. Como nos afirma a professora Elias Sobrinho (2010, p. 49 e 50)

Por meio da língua, nos identificamos como Terena, é um meio que usamos quando estamos juntos com a família e com a comunidade. No que se refere a concepção com relação a essa língua, os Terena já apresentam outro discurso. Os educadores assumem papel fundamental nesse diálogo com a comunidade, no sentido de colocar na prática dentro do currículo escolar a língua terena como primeira língua da criança. Mas, para que isso de fato aconteça, é preciso que a iniciativa do professor, o apoio da comunidade, seja respaldado pelo o governo, pelas entidades responsáveis pela educação escolar

indígena nas aldeias e que façam investimento na formação do professor indígena, como, também, na elaboração do material didático e na construção de uma escola que possa atender as especificidades de cada cultura indígena. Para isso, queremos uma escola intercultural, isto é, a inclusão dos dois conhecimentos: do nosso e do não índio.

A professora Maria de Lourdes trabalhou para que os educadores tivessem a visão ampliada da importância da Língua Terena fazer parte do currículo escolar como primeira língua das crianças Terena da Terra Indígena de cachoeirinha. Todavia é necessário a participação da comunidade na construção do dialogo para que juntos escola e comunidade lutem pelo direito das escolas Terena terem um currículo diferenciado e o material didático específico para os alunos das aldeias. Tanto o currículo como o material didático devem refletir a identidade do povo Terena, principalmente, em Miranda e Aquidauana de Mato Grosso do Sul.

2.7. O começo da Escola Indígena na Terra Indígena Cachoeirinha – Miranda/MS

Antes de iniciar a história do Ensino Escolar Indígena na Aldeia Argola é preciso antes discorrer sobre o Ensino Escolar Indígena na Aldeia Cachoeirinha, porque tudo começou a partir da Escola de Cachoeirinha. A Escola Municipal Indígena Felipe Antônio na Aldeia Argola iniciou como extensão da Escola Pólo Coronel Nicolau Horta Barbosa da Aldeia Cachoeirinha. E essa escola também iniciou como extensão da Escola Municipal Rural de Duque Estrada. De acordo com Maria de Lourdes

Até 2001, a escola Coronel Nicolau Horta Barbosa era extensão da Escola Municipal Rural Pólo Raimundo dos Santos, que fica em Duque Estrada, Município de Miranda. Com o Decreto nº 1.262, de 26/08/2002, a Escola de Cachoeirinha passou a ser Escola Municipal Pólo Indígena Coronel Nicolau Horta Barbosa. Esta criação baseou-se nos direitos que a Constituição Brasileira, de 1988, garante aos povos indígenas uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue. Implantou em todas as escolas indígenas da região de Miranda/MS o ensino de língua terena, como qualquer outra disciplina, como se fosse a segunda língua dessa comunidade. Continuou prevalecendo o ensino da língua portuguesa na alfabetização, como se a primeira língua da criança terena fosse a língua portuguesa. (ELIAS SOBRINHO, 2010, p. 54).

É possível verificar através do relato da educadora, que todo ensino orientado pela Escola de Duque Estrada para os indígenas era centrado na língua dominante.

Apesar de que nesta ocasião a Constituição Brasileira de 1998 e a LDBEN (1996) já determinavam que o ensino em região indígena fosse voltado para a língua materna. Assim os indígenas Terena de Cachoeirinha tornaram a escola independente para que o ensino fosse voltado para uma educação específica e diferenciada e que o Ensino Intercultural e Bilíngue pudesse ser implantado.

Conforme nos relata Maria de Lourdes Elias Sobrinho (2010) a escola da Aldeia Cachoeirinha é quem começou um processo de debate entre os professores e a comunidade para que o Ensino Intercultural e Bilíngue (EIB) fosse reforçado na escola como processo de revitalização da Língua Terena.

Numa reunião pedagógica entre os dias 12 e 13 de fevereiro 2009, na Escola Pólo Coronel Nicolau Horta Barbosa da Aldeia Cachoeirinha, aconteceram vários debates entre os professores das séries iniciais. Na reunião foi colocada a questão de prática pedagógica com relação a educação escolar indígena diferenciada destacando a importância da inclusão da língua materna no currículo escolar, o qual os professores se propuseram a enfrentar o grande desafio colocando a necessidade de capacitação com escrita e leitura da língua terena e a produção de material didático diferenciado. (ELIAS SOBRINHO, 2010, p.78).

Desta forma a escola indígena Terena dessa região começa a dar os primeiros passos em direção a uma educação diferenciada, que se opunha ao saber colonial e buscava a valorização da língua materna. Mas as professoras indígenas enfrentaram muitos desafios na implantação dessa nova forma de educação. Pois toda equipe da parte pedagógica da escola recebia um currículo pronto enviado pela Secretaria Municipal de Educação e tinha dificuldade para adaptar-se a essa nova realidade. Assim,

no ano de 2009 as crianças do Pré-escolar e os alunos do 1º ano começaram a alfabetização na língua terena. No final do 1º bimestre os professores, das mesmas, foram chamados pelo diretor para mudar seu planejamento, voltando à alfabetização na língua portuguesa. Não é somente as crianças que passam por problemas de readaptação com a escrita e leitura da língua, as professoras também estão vivendo um novo desafio, pois os mesmos já vivenciavam a produção rápida das crianças enquanto estavam sendo alfabetizadas na língua a qual dominam, enquanto que na língua portuguesa, as crianças só decodificam as palavras sem participação durante as aulas. Segundo as professoras, os textos na língua Terena são muito mais compreensíveis pelas crianças. (ELIAS SOBRINHO, 2010, p.79-80)

O que entendi do texto acima é que as crianças Terena vinham para escola com o domínio oral da língua materna e quando chegavam na escola se deparavam com o código escrito de uma nova língua e passavam a ter dificuldade na escrita. De acordo com o texto da professora Maria de Lourdes Elias Sobrinho não somente as crianças como as professoras que também são falantes da Língua Terena enfrentaram dificuldades. Isso demonstra a importância de escola indígena ter um currículo específico e diferenciado. Todavia para o diretor era mais fácil que as crianças fossem alfabetizadas na língua dominante, do que sentar com as professoras na busca de uma nova concepção de educação e um currículo diferenciado e de uma Nova Proposta Político Pedagógico para a escola. Pois todo processo de mudança no começo requer adaptação. Mas a professora Maria de Lourdes não desistiu e buscou abrir novos debates com a comunidade para que pudesse encontrar novas formas de alfabetizar as crianças Terena, em sua língua materna e avançar com a Educação Intercultural e Bilíngue.

A partir da escola de Cachoeirinha com a implantação do ensino intercultural e bilíngue diferenciado, é que nasceu outras escolas polo em toda extensão da Terra Indígena Cachoeirinha. Uma dessa escola é a Escola Municipal Indígena Felipe Antônio na Aldeia Argola, conforme relatou o indígena Evanildo Faustino. Todavia de acordo com Evanildo Faustino coparticipante da pesquisa (2019).

Os primeiros relatos que se tem do início da escola na aldeia foi por volta de 1964, iniciado pelo professor Fernando Antônio e o ensino na Língua Terena e Portuguesa durou mais ou menos três anos. O ensino era feito de maneira informal e contava com o apoio de alguns membros dessa comunidade e de outras comunidades Terena.

O segundo momento do ensino intercultural bilíngue da Aldeia Argola ocorreu entre as décadas de 70 e 80 os professores eram os próprios indígenas e os alunos em sua maioria eram adultos.

No terceiro momento em 1985 o professor Genésio Farias assumiu as aulas de maneira efetiva e a professora Paula Ortiz é enviada da cidade de Aquidauana para assumir a escola e assim começam as aulas multisseriadas de 1º ao 4º ano do ensino fundamental, nesta mesma época foi construído um prédio escolar com duas salas

que pudessem acolher esses alunos os quais foram divididos em duas turmas uma de 1º e 2º ano no período matutino e outra de 3º e 4º ano no vespertino.

É desta forma que a escola Intercultural e Bilíngue vai Tateando na Aldeia Argola. E no ano de 2010 esse prédio escolar é ampliado pela prefeitura de Miranda e além das duas salas, passa a contar com uma secretaria, uma sala de informática e um salão para atividades diversas.

De 2010 a 2014 o ensino era multisseriado e contava apenas com o ensino da língua materna, língua portuguesa e matemática. Contudo em 2014 os professores e alunos da Aldeia Argola com o apoio da professora Maria de Lourdes Elias Sobrinho e o professor Antônio Carlos Seizer, ambos da Aldeia Cachoeirinha, formaram uma comissão juntamente com a liderança da aldeia e foram a Secretaria de Municipal de Educação de Miranda para dar entrada no pedido de criação da Escola Polo Felipe Antônio como extensão da Escola Coronel Nicolau Horta Barbosa da Aldeia Cachoeirinha, assim essa escola foi criada, a qual recebeu o nome do fundador da Aldeia Argola – Felipe Antônio com o apoio de toda comunidade. Já em 2015 ela se torna uma escola independente e tornou seu polo as escolas das aldeias Mãe Terra e Babaçu.

Contudo, os desafios do Ensino Intercultural e Bilíngue não se encerram com a construção e formação de novas escolas nas aldeias da Terra Indígena Cachoeirinha, o maior desafio enfrentado pelos professores é a elaboração de materiais didáticos na língua materna como afirma a professora Terena;

Pensar na implantação do ensino da língua na alfabetização é ter certeza dos desafios que serão encontrados tais como: a falta de material para suporte do professor e para o aluno, o não domínio da escrita da língua terena por parte de professores terena, tendo como um de seus principais desafios o não domínio do sistema de acento das palavras e sua representação e outros problemas relacionados à escrita. Outro desafio refere-se aos pais, pois nem todos concordaram com o projeto: Alfabetizar na língua terena. Nesse aspecto, até mesmo entre os professores houve aqueles que afirmaram que a língua já é falada entre as crianças e o porquê aprender, se na sociedade não tem valor. Mas a maioria aceitou a proposta, com isso afirmamos a ideia de que todo trabalho na escola fosse construído coletivamente. Penso que a construção de educação escolar indígena diferenciada a comunidade deve ser ouvida, que conteúdos devem ser incluídos no currículo escolar das aldeias. Esse currículo tem que ser diferenciado,

intercultural e bilíngue, como consta na legislação educacional (ELIAS SOBRINHO 2010, p. 59).

Sendo assim, os professores Terena vão em busca de alternativas e com a participação de toda comunidade, principalmente dos anciãos, eles passam a elaborar materiais Interculturais e Bilíngues, os quais relatam toda epistemologia Terena e que servirão de apoio didático aos professores no ensino da língua e da cultura Terena, principalmente para as séries iniciais.

2.8. Os materiais didáticos produzidos nas duas línguas como procedimento de revitalização da língua materna

Os materiais produzidos pelas comunidades indígenas Terena em duas línguas oportunizam a sociedade brasileira sul mato grossense a ter conhecimento da cultura e da língua dos povos tradicionais. Além do processo de valorização da identidade e revitalização da língua, conforme Elias Sobrinho (2010, p. 32)

Vejo a relevância de que a língua terena deve ser valorizada seja na nossa família entre nós terena, quanto na escola pelos educadores terena e os não índios. Assim poderemos dizer que continuaremos resistindo incentivando nossos filhos a continuar usando a língua terena no dia a dia da aldeia. Nós terena manteremos vivos os nossos costumes e as práticas culturais buscando a ressignificação de nossa identidade.

Esses materiais fornecem dados importantes sobre as diferentes línguas e culturas indígenas e suas tradições espalhadas por todo Mato Grosso do Sul. Ainda é preciso levar em conta que o material produzido em duas línguas: Terena e Português oferece a oportunidade de leitura e produção de diferentes tipos de textos, tais como: mitos, lendas, contos, crônicas, histórias cotidianas, relatos imaginados pelo autor. Assim os alunos das séries iniciais podem aprender a sequenciar fatos, ordenar ideias, localizar eventos, caracterizar os personagens, criar histórias em quadrinhos e etc. Como também fazer uso do acento e da pontuação. Assim é necessário que os conhecimentos tradicionais próprios de cada cultura, que por muito tempo foram negados, e que representam uma grande conquista dos movimentos indígenas, sejam repassados aos alunos indígenas paralelamente com os conhecimentos universais.

Alguns materiais bilíngues foram distribuídos nas escolas Terena da região de Miranda e tem contado com a participação de alunos e professores das comunidades da região de Taunay e Miranda na elaboração e produção. Esse projeto teve o investimento financeiro da Secretaria de Cultura e Cidadania e alguns órgãos de fomento, como: o Instituto de Pesquisa e Diversidade Intercultural (Ipedi) de Miranda/MS, Fundo de Investimento Cultural de MS e Brasil Foundation, para a editoração. Não basta somente ter o material produzido pela comunidade, mas cabe também ao professor indígena utilizá-los como mediador e interlocutor do currículo existente, mas também acrescentar outros saberes dentro da aldeia para organização e sistematização das práticas pedagógicas, que estão presentes no cotidiano da comunidade. Pois essa sempre foi uma preocupação da professora Maria de Lourdes, porque de acordo com ela;

o educador Terena segue o modelo pronto, mas na sala de aula, meio que escondido implanta o ensino diferenciado, isto é, não há como falar só na língua portuguesa com os falantes de língua terena. Tem que usar as duas línguas, sendo que a alfabetização deve ser em língua materna, no caso a língua Terena (ELIAS SOBRINHO, 2010, p. 27).

Esses materiais vão contribuir para que os professores possam agregar ao ensino colonial a forma própria de ensino indígena e assim hibridizando os saberes, bem como colocar as duas línguas no mesmo nível de conhecimento.

Outro fator importante é que os professores indígenas tenham formação continuada, não somente em assuntos considerados relevantes pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que determina o currículo escolar, mas atuar, também, como pesquisador em sua própria comunidade, adquirindo com os anciãos o conhecimento de aspectos relevantes da história de seu povo, de sua cultura, de sua língua, da medicina natural e de suas epistemologias. Conforme propõe a professora Maria de Lourdes,

o meu conceito sobre as escolas indígena presentes nas aldeias é preservar a língua, as tradições e os costumes, caso contrário, a escola continuará formando indígena para assimilar a cultura ocidental como vem acontecendo desde o processo de colonização (ELIAS SOBRINHO, 2010, p. 27).

Dessas atividades e estudos desenvolvidos pelos professores em sala de aula podem compor o currículo escolar específico e diferenciado, que privilegia outros saberes da comunidade, em especial os saberes dos anciãos Terena.

Para isso, os professores Terena têm o respaldo do Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que declara sobre a importância do professor indígena ter uma formação inicial e continuada voltada especificamente para língua e os conhecimentos de seu povo. Conforme diz o texto;

A educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer a formação inicial e continuada dos índios, enquanto, professores de suas comunidades devem estar em serviço e concomitantemente a sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condição de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e a elaboração de materiais didáticos pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas de suas comunidades (BRASIL, 2001 b, p.31).

Desta forma, quando vou à aldeia procuro observar o cotidiano dos Terena e percebo que existem muitos saberes que estão presentes na prática, todavia são saberes, que ainda não fazem parte do currículo escolar. Os indígenas estão se deprimindo para a produção de materiais bilíngues que contemplam seus conhecimentos e saberes tradicionais.

Para Walsh (2012, p.121) “a luta do povo indígena na defesa das diferenças culturais e linguísticas Constituem também batalhas interpretativas, logicamente inscritas no espaço e tempo”, assim com suas histórias, memórias, lutas, recuperações, transformações específicas e diferenciadas estão presente em alguns materiais bilíngues utilizado na escola da aldeia, mas ainda há muitos saberes que podem fazer parte do currículo, como o mito e a festa da mandioca.

Hoje, existem muitos materiais produzidos pelos professores indígenas Terena, principalmente das regiões de Miranda e Aquidauana/MS, como forma de recuperação da memória histórica desse povo. Estes materiais trazem um pouco dos

conhecimentos tradicionais através das lendas e dos mitos, os quais privilegiam o bilinguismo e a interculturalidade. É uma coleção denominada de Itúkeovo Têrenoe com quatro pequenos livros, tais como Koixómoneti hôyeno (O homem pajé – o modo de ser); Hoyéno kalivóno xunati (O menino forte – histórias); Kixóvoku vitúkeovo (nossa cultura- modos de fazer a arte Terena) e Véxetinahiko (Nossa literatura – Contos e lendas).



(Fig. 09 - Coleção de histórias Terena)

Alguns dos mitos mesmo que traduzidos estão ressignificados, pois contar oralmente uma história vivida pelos anciãos na língua materna é diferente de escrever e traduzir. Pois é impossível traduzir toda emoção revivida por eles, a qual carrega um profundo significado cultural.

Os materiais didáticos em duas línguas Terena/Português são usados como projeto extracurricular na Escola Municipal Indígena Felipe Antônio, cada família Terena recebeu uma coleção. Consideramos que é uma conquista para os professores indígenas repassar na escrita para as crianças suas tradições, melhor seria se fosse oralmente contada pelos anciãos na língua materna, ou que as crianças Terena tivessem a oportunidade de vivenciar muitas dessas práticas.

Essas questões quando negligenciadas podem contribuir para o processo de diglossia. Assim vou procurar discorrer um pouco no próximo tópico sobre a situação da diglossia.

2.9. Diglossia: o ensino de português como primeira língua e a desvalorização da Língua Terena

Em nosso país temos uma situação de diglossia, porque a língua portuguesa é colocada desde o início da colonização como superior às línguas indígenas. E depois que os imigrantes chegaram e passaram a falar suas línguas nas comunidades em que viviam, também não foram reconhecidas como comunidades bilíngues, por serem povos de línguas minoritárias, tais como: os alemães, italianos, japoneses e outros.

De acordo com Cavalcante (1999, p.387)

Isso talvez aconteça, porque em primeiro lugar existe um mito do monolinguismo no país. Esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão as majorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português.

Esta situação de diglossia é utilizada tanto na fala quanto na escrita. “Pode se constatar que a diglossia, em que cada língua mantém uma função específica e que há um desequilíbrio no desempenho de suas funções, ou seja, uma relação de desequilíbrio, assimetria e conflito” (SOARES, 2005, p. 111).

2.9.1. Conceito de Diglossia

Na visão que Ferguson (1959) a diglossia é uma situação linguística relativamente estável de línguas em contato, que pode incluir uma língua padrão e que será sobreposta, frequentemente mais gramaticalmente complexa, em que uma comunidade linguística aprende em sua maioria através de um ensino formal e que se usa na forma oral e escrita para muitos fins informal.

Todavia outros autores têm uma abordagem diferente, para eles o uso de duas línguas, ou mesmo as variantes de uma delas em situações diferenciadas, também é considerada diglossia.

Para Fishman (1980) a diglossia é entendida como uma superposição de uma língua sobre a outra. Mas no caso do bilinguismo não é uma superposição de língua, mas o uso constante de uma das línguas, no caso a dominante, que faz com que a língua dominada desapareça com o passar do tempo. O que vem ocorrendo com a Língua Terena em relação à Língua Portuguesa na Terra Indígena Cachoeirinha conforme denunciou a professora Maria de Lourdes Elias Sobrinho em sua dissertação de mestrado, ao dizer que;

por muito tempo foi defendida a ideia de que era necessário ter contato com a sociedade não índia, e, para isso, era necessário ter o domínio da língua majoritária, o português. Muitos pais acreditam que seus filhos precisam aprender português para se defender na sociedade. Acredito que essa ideia deve ser revista. Não quero dizer com isso que devemos desvalorizar o português. Ao contrário, os Terenas já estão em pleno contato com a língua portuguesa. Eles aprendem todas as regras gramaticais, durante o decorrer dos anos escolares (ELIAS SOBRINHO, 2010, p. 50).

Esse mesmo processo também está ocorrendo na Aldeia Argola, assim tomei como exemplo de diglossia a conversa, que tive com o vice Cacique da Aldeia Argola – Germano da Silva na varanda de sua casa, na ocasião fizemos uma roda de conversa entre ele, eu, o Cacique Edelson e o professor Evanildo Faustino. Conversamos sobre a Língua Terena, como ela está sendo utilizada pelas novas gerações. E o Germano me disse:

Eu falo Terena porque aprendi com meus pais, e também ensinei a língua para minhas filhas, mas não aceito que elas falem em Terena com os meus netos, porque elas tiveram dificuldades na escola para aprender o português e não quero que meus netos tenham essa mesma dificuldade. (13 de outubro de 2019).

Assim “a palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente como palavra minha, pois, a medida em que uso essa palavra numa determinada situação, ela já impregnou na minha expressividade” (BAKHTIN, 1997, p.313). Quando o Germano diz que ele não permite que suas filhas ensinem aos seus netos a língua materna, ele está replicando um discurso colonial, que já está tão impregnado na sua fala que não é sua, mas que ele acredita que se tornou sua. “O enunciado está repleto dos ecos de lembranças de outros enunciados, os quais estão vinculados na esfera comum da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p.316).

No caso da comunidade Terena, essa relação entre as línguas é mais complexa e diversificada, pois envolve um processo de supervalorização da língua dominante por parte de alguns adultos, como acabamos de ver na fala do Vice Cacique, o que pode levar a normalização da língua portuguesa. Isso consiste em um deslocamento ou substituição da Língua Terena pela Língua Portuguesa com o passar dos anos. Como podemos perceber a diglossia é uma relação entre duas línguas de uma

comunidade nas mais diversas formas conflituosas. Conforme demonstrou a professora Maria de Lourdes,

O não uso da língua materna por parte desses professores é justificado pela não valorização da língua terena e pela falta de política linguística, o que faz com que a língua seja desvalorizada e por isso a opção pelo uso do português. Porém, mesmo falando o português com os filhos, na escola esses professores defendem o uso da língua materna e acreditam que a mesma deve estar em primeiro lugar (ELIAS SOBRINHO, 2010, p. 47).

Essa relação diglósica faz parte do processo histórico, em que as línguas indígenas vivenciaram desde o início da colonização, como já relatei anteriormente. A imposição da língua do colonizador sobre a língua do colonizado. Os Terena também vivenciaram essa diglossia durante a Guerra do Paraguai, o que contribuiu ainda mais para o conflito linguístico e cultural, bem como o trabalho forçado nas fazendas da região.

Segundo Hamel (1988, p.52) o “conflito linguístico, entretanto, não diz respeito a uma disputa entre línguas, mas sim ao aspecto linguístico de uma “luta” entre grupos diferenciados por fatores socioeconômicos, étnicos e/ou socioculturais”. Para o autor a diglossia é parte integrante de um conflito intercultural, que envolve tanto as questões sociais como econômica. Entre os Terena essa luta acontece entre os jovens que raramente usam a língua materna para se comunicar, por questões socioculturais. Eles consideram importante serem aceitos pelos não indígenas na escola da cidade ou universidade e também no trabalho. De acordo com Elias Sobrinho (2010, p. 50)

Penso que é preciso refletir a palavra de um índio quando coloca: “ensinar na língua terena, meu filho já fala, para quê aprender”. Essa é a visão de alguns pais sobre a alfabetização na língua terena. Acredito que isso ainda seja reflexo do contato e da valorização do português em relação à língua indígena. Assim, vejo que é necessário um trabalho de resgate e valorização da língua materna. É preciso que todos os envolvidos no processo de educação escolar indígena lutem para uma mudança na forma de ver a língua terena na escola

Atualmente com a imposição da língua portuguesa no currículo nacional, faz com que os pais indígenas jovens optem pela língua dominante por fatores econômicos e sociais. Esses são fatores externos que pressionam a reorganização

linguística dessa sociedade em mudança. O processo de preservação ou substituição da língua indígena é uma memorização na comunicação dentro da cultura, isto é, o uso cada vez menor do Terena em relação ao português.

Conforme Hamel (1988, p.55) “no processo de resistência, ou mesmo de normalização, a língua dominante resiste em seus espaços de uso, até que seja normatizada. Nesse sentido a diglossia é considerada como motor da história da língua”. Entretanto a Língua Terena passou e continua passando pelo processo de resistência a normalização do português.

2.9.2. Processo de resistência da Língua Terena

Assim em minhas idas e permanência na Aldeia Argola tive o privilégio de observar o cacique Edelson Antônio conversando com as lideranças indígenas em Língua Terena sobre os problemas da Aldeia Argola e as possíveis soluções, há neste caso um processo de luta e resistência à normalização da língua dominante (o português), este é um exercício constante de luta para que não haja essa normalização, todavia o Terena está se enfraquecendo nesta luta, porque ao conversar com os jovens e adolescentes o cacique já não usa a língua materna e sim o português, devido à frequência de uso que os mais jovens fazem da língua dominante, porque de acordo com Bhabha (1998, p. 20) são as “forças de questões corroborativa” imposta pelo discurso colonial das “recentes crises sociais detonadas pela história da diferença cultural” que leva a juventude Terena a abandonar o uso da língua materna, mesmo em seu espaço cultural (a Aldeia Argola).

Os estudos que tratam a respeito do bilinguismo e da interculturalidade mostram que os grupos envolvidos em questões de diglossia são capazes de criar estratégias para controlar a situação, criando resistência e significado para essa assimetria. Uma dessas estratégias é a alternância de uso das duas línguas, que se faz presente em alguns espaços da Aldeia Argola, hoje, a qual tem sido bastante usada cotidianamente é a rádio comunitária, onde as falas do locutor se realizam na língua materna e as músicas são tocadas em português. Maher (2007, p.75) denomina essa alternância de “o code switching” (alternância de código), e isso não é uma deficiência do sujeito bilíngue, mas sinal de competência em contexto de bilinguismo.



(Fig. 10 - Rádio Comunitária na Aldeia Argola – foto em outubro de 2019 com autorização do Cacique Edelson Antônio)

De acordo com Maher (2007, p.68) “o bilinguismo é uma situação compulsória e não facultativa”. Pois ao longo dos últimos anos os programas de educação bilíngue vêm passando por transformações teóricas que busca a visibilidade e relevância do ensino intercultural e bilíngue entre os indígenas de todo o Brasil, por muito tempo invisibilizados pelo saber colonial. Os professores Terena vem lutando para que os órgãos educacionais possam tomar providências para dar maior visibilidade ao Ensino Intercultural e Bilíngue (EIB) em suas aldeias. De acordo com Elias Sobrinho (2010, p.79a)

Diante de tantas pressões políticas há uma reação de Comissão de Professores Terena que vem questionando junto aos professores a questão de legitimação e exigindo ação das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, no sentido de colocar nos seus projetos e planos educacionais as questões relevantes como: a formação continuada de professores terena. Para que os mesmos possam ser capacitados para trabalhar as suas próprias questões nas salas.

Para Walsh (2012, p. 307) “seria oportuno que os objetivos de aprendizagem dos programas educacionais pudessem contemplar a visão de mundo dos indígenas”. Assim os livros didáticos produzidos e os livros textos pudessem expressar o ponto de vista dos povos indígenas e que fossem utilizados na reconstrução e transformação geral de uma política linguística na visão decolonial. Essa visão de um Ensino Intercultural Bilíngue (EIB) decolonial também é defendido pela professora indígena Terena Maria de Lourdes Elias quando diz que,

a língua é fundamental na expressão cultural. Isso é bem visível entre os velhos da comunidade. O único pajé que temos na Cachoeirinha, seu canto invocando o seu pássaro ou a natureza é expresso na língua terena, sem nenhuma mistura com a língua portuguesa. Daí pode-se entender o desaparecimento de muitas tradições terena porque a língua está desaparecendo. Ou, melhor, a língua está perdendo seu valor, pois somente está presente nas manifestações culturais ou na comunicação oral. Na comunicação oral, podemos aporuguesar o Terena que será entendido do mesmo jeito, ou seja, não há preocupação em manter viva a língua terena, pois na escola não precisa usar e na sociedade não indígena nem se quer faz o uso de língua Terena (ELIAS SOBRINHO, 2010, p.48).

Desta forma as políticas linguísticas precisariam considerar que existem outros saberes, além dos saberes coloniais e que pudessem ser desenvolvidas como estratégias educativas de valorização das línguas indígenas, evitando que elas desapareçam. E uma política linguística não envolve somente o Estado, mas todo o ensino intercultural e bilíngue desenvolvido dentro dessa comunidade, principalmente os educadores indígenas, a liderança indígena e os anciãos como atores políticos na valorização da língua e das crenças.

De acordo com Walsh (2012, p.125) a manutenção da língua vai além, pois “ela envolve uma política linguística, cultural discursiva, econômica que considera também o território”, onde as vivências e os saberes são praticados. Contudo ao longo da história, a imposição do saber colonial foi tentando impedir essa vivência e prática dos saberes tradicionais na escola, pois seus saberes foram intercambiados por valores e significados da cultura colonial, que não foi colaborativa e dialógica com os conhecimentos indígenas, mas profundamente antagônica e conflituosa.

2.10. As políticas Educativas que consideram uma língua oficial e a outra não

Segundo Walsh (2012, p. 307) a partir de “uma ótica decolonial, as práticas das políticas educativas que seriam construídas nas comunidades indígenas seriam expressões redefinidas dos papéis dos atores individuais e coletivos”. Caso houvesse um reconhecimento por parte das políticas públicas da diversidade dos povos indígenas existentes no Brasil e na América, também seria a abertura para uma política linguística e muitos alunos indígenas poderiam encontrar na escola um grande potencial de revitalização de suas próprias línguas. Mas o monolinguísmo hegemônico dos currículos de base nacional tem afetado esses sujeitos bilíngues ou plurilíngues de uma maneira geral e a geração de falante de um determinado povo. Contudo os povos indígenas continuarão lutando por um currículo diferenciado para as escolas de suas aldeias. De acordo com visão da professora Terena

Nesse sentido vejo a relevância da formação do educador para compreender a realidade dos jovens e das crianças. Os conteúdos na escola precisam ser contextualizados conforme a realidade presente. Sabemos que a cultura é dinâmica, os jovens já têm outra concepção do mundo baseados nas transformações que ocorrem no dia a dia, que oferecem competições, que vencem é aquele que tem o maior número de currículo (ELIAS SOBRINHO, 2010, p.72).

Desta forma o currículo de base nacional foi que preestabeleceu um padrão, no qual, a língua indígena pareça inferior à língua hegemônica e que a língua ensinada nos livros didáticos é superior. Esse fator complica sobremaneira o panorama linguístico educativo e a dificuldade de introduzir novos saberes das línguas indígenas como ponte para essa educação escolar bilíngue.

Contudo, enquanto a língua portuguesa for considerada superior à língua indígena nos aspectos social, econômico e cultural continuará o processo de opressão, porque para muitos indígenas, aprender a ler e escrever a língua hegemônica sem se estabelecer uma demarcação necessária entre a importante aprendizagem de sua língua para a manutenção da cultura, ocorrerá sempre esse desnivelamento entre as duas línguas. Alguns fatores externos estão relacionados a essa questão da mudança linguística nas Aldeias Terena da região de Miranda, conforme levantou a professora indígena Maria de Lourdes,

No passado os jovens não tinham acesso às tecnologias como televisão, celular, energia e internet. Durante a noite os pais conversavam com toda família, contando lendas e mitos, era lindo, compreendendo a relação que existe entre o eu indígena e a natureza sem regras. Os jovens e as crianças não falaria a língua terena igual dos nossos avôs, mas outras novas palavras, como já é percebido no contexto atual, assim como não farão mais a rede, a cerâmica, a roça e a pesca, porque tudo muda. Para refletir sobre essas mudanças Laraia (2001) ressalta que o comportamento das pessoas depende da sua convivência de como aprender as coisas, chamando esse processo de endoculturação. Com isso, podemos entender que os jovens e crianças terena passam por esse processo de mudança cultural, mesmo que viva na aldeia de origem, a vivência já é outra, mas não deixaram de ser Terena. Eis aí, um grande desafio para nós educadores, que precisamos de formação para acompanhar esse mundo intercultural dos jovens e das crianças terena (ELIAS SOBRINHO, 2010, p.72).

Portanto as propostas de política linguística refletem as relações de poder ainda existentes, na qual se percebe uma dominação da língua majoritária, nas tecnologias e nas escolas indígenas Terena. Assim a vontade de escapar às forças, às regras, aos poderes, que os impedem, o qual “fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, singular e coletiva” e os empurram para o “*entre lugares*” (BHABHA, 1998, p. 20).

Desta forma a proposta de um currículo intercultural e bilíngue seria uma alternativa para a valorização da diferença cultural existente em Mato Grosso do Sul e a mudança linguística, do qual vem sofrendo os indígenas, em especial os Terena da Terra Indígena Cachoeirinha na região de Miranda/MS.

2.11. A valorização da diferença através do currículo intercultural e bilíngue

De acordo com Fleuri (2003) a interculturalidade refere-se a um complexo campo de debates entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais indígenas, os quais são diferentes dos não indígenas, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar a língua e os saberes tradicionais e integrá-las em uma unidade curricular, no qual possa haver um ensino igualitário, que valoriza os dois conhecimentos colocando-os no mesmo patamar.

Já para Walsh (2009) construir a interculturalidade, seria requerer, transgredir, interromper e desmontar a matriz colonial ainda presente na educação dos indígenas e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver que se distanciam do capitalismo e sua única razão. De forma similar, a decolonialidade não terá maior impacto sem o projeto e esforço de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos e lógicas de viver dentro de um projeto variado, múltiplo e multiplicador, que aponta para a possibilidade de não só coexistir senão conviver numa nova ordem lógica que partem da complementaridade e das parcialidades sociais.

A interculturalidade vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo, que um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivos, nos campos identitários em termos de povos indígenas.

Desta forma segundo Candau (2016, p. 28) um currículo intercultural e bilíngue deveria ser capaz de:

[...] romper com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; conceber as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações românticas, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais.

Desta maneira a necessidade de um currículo intercultural bilíngue é algo que está sendo discutido e há uma grande luta por parte dos indígenas não somente no Brasil, mas em toda América Latina. A pesquisadora Catherine Walsh, da universidade equatoriana Simon Bolívar, enfatiza que um currículo intercultural e decolonial aponta para uma multiplicidade de sentidos em um contexto intertransnacional, como resultado do movimento de luta e resistência ao ensino colonial e uma busca pela valorização da cultura indígena, bem como a preservação das línguas tradicionais, através do ensino intercultural e bilíngue na visão dos indígenas e não nos interesses político neoliberal. Assim como o reconhecimento dos direitos sociais, políticos e ancestrais de seu povo.

O currículo intercultural e bilíngue deveria promover a diversidade étnico-cultural dos povos originários em

relações positivas entre distintos grupos culturais, de confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão, de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente no desenvolvimento do país na construção de uma sociedade mais justa, equitativa, igualitária e plural (WALSH, 2010, p.01).

Seria uma transformação não somente na esfera educacional, mas também nas esferas socioeconômica e cultural, caso houvesse uma maior valorização da diferença nas políticas públicas educacionais.

Esse convívio de respeito entre as culturas só é possível na construção de um currículo intercultural e bilíngue, onde os subalternos (indígenas) pudessem ser visibilizados, o que promoverá “uma interrelação deliberada entre os diferentes sujeitos e grupos socioculturais” (CANDAU, 2016, p. 28) e que estão presentes dentro do contexto escolar indígena. Isso seria um novo modo de pensar, que orientará para as práticas cotidianas das relações sociais, que transcende os interesses políticos e sociais contidos na Base Nacional Curricular, que existe hoje. É a partir desse conceito de um currículo intercultural e bilíngue que a professora Maria de Lourdes defende que o ensino do povo Terena deveria ocorrer, conforme diz que,

Não é somente ensinar, mas que os professores venham refletir seu papel de educadores, construtores e ressignificadores de sua própria história; a inclusão da língua materna desde a fase inicial da vida escolar da criança indígena; criar núcleo de educação escolar indígena nas secretarias Municipais e Estaduais de Educação; dar autonomia para que nós indígenas possamos construir nosso currículo, de acordo com o nosso pensar indígena; acabar com a ideia de que somos incapazes, manipulando nossos líderes onde prejudicam o nosso projeto comunitário; acabar com cargo de confiança na indicação de diretores da escola, pois o mesmo não tem autonomia para fazer da escola uma escola diferenciada, como deveria ser (ELIAS SOBRINHO, 2010, p. 79b).

Desta maneira, a educação intercultural e bilíngue só seria efetivada se fizesse parte de uma agenda política de transformação social, o qual é gerado dentro das relações sociais, culturais e institucionais, como produto de lutas sociais. Candau (2008, p. 22) acredita que “a cultura não pode ser entendida como um espaço sem conflitos, e que a diferença só será afirmada se estiver inserida no contexto de uma

política que assuma uma postura crítica e que seja comprometida com a justiça social”.

Assim como, para Walsh (2012, p. 288), “a interculturalidade no campo educacional e na pedagogia decolonial, significa um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua e igualdade”. Isso significa que tanto a cultura indígena e a cultura negra são tão legítimas quanto à cultura branca trazida pelos europeus, como também as línguas e as crenças. A professora Maria de Lourdes diz o quanto é importante à legitimidade da crença de seu povo como uma relação dinâmica do ensino e aprendizagem dentro da sala de aula, nas escolas de sua aldeia. Ao destacar que,

é importante os professores indígenas refletirem com os nossos alunos o papel e o valor que os nossos purungueiros representam para o fortalecimento de nossa identidade Terena. O purungueiro é aquele que reza pela e comunidade e fica preocupado com a organização social da aldeia em todos os aspectos. Além do purungueiro existe a figura do pajé, aquele que benze e cura um doente, faz remédio caseiro se for preciso, também usa purunga, mas ele é diferente do purungueiro, porque este canta e reza por toda a comunidade e o pajé só cuida dos seus pacientes. Esse relato é baseado na minha participação na vida de minha comunidade e no meu diálogo com os velhos (ELIAS SOBRINHO, 2010, p. 45).

É nessa perspectiva, que o currículo intercultural e bilíngue precisa fazer a conexão entre as culturas e analisar as práticas da comunidade, e que a escola tenha a ampla liberdade de decidir o que pretende fazer em sua prática pedagógica com o contexto em que está inserido. É também, nesse aspecto de intercâmbio, que se constroem os conhecimentos, saberes e práticas entre culturas diferentes, com o objetivo de desenvolver um novo sentido entre cada uma delas e suas diferenças.

Assim as demandas sociais colocadas em um currículo intercultural e bilíngue, colocam os professores diante de uma nova responsabilidade social de estudar, ensinar e dialogar com suas raízes históricas e filosóficas, bem como a visão de mundo dos povos originários, expressas na herança de seus ancestrais, no território que constroem e reconstroem suas vidas e seus pertencimentos étnicos, os quais precisam ser respeitados e valorizados. Precisam reconhecer que a língua, os saberes e as práticas indígenas são tão legítimas, de tal forma, que estão presentes

em nossos cotidianos pedagógicos, quer aceitamos ou não, elas aparecem na medicina natural, na culinária, nos nomes de coisas, objetos e lugares. Deixar de valorizar uma única narrativa na maneira de ser e estar no mundo como referência do padrão ocidental, mas explorar as diferentes perspectivas do diálogo que estão presentes na pluralidade.

Um aspecto ainda mais importante do currículo intercultural bilíngue é o fato de considerar a diversidade a partir de onde se constrói a possibilidade da igualdade na formação do cidadão levando em conta as diferenças, precisa considerar “o espaço de negociação, de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, as relações, os conflitos de poder de uma sociedade não se mantem ocultos, a não ser que se reconheça e se confronte” (WALSH, 2012, p.289). É tão visível a capacidade que os indígenas têm de negociar, traduzir, (re)conceituar, lutar pelos seus direitos e resistir a cultura eurocêntrica.

Eles são capazes de aprender com os ocidentais aquilo que é importante para sua sobrevivência, lutar pelos seus direitos de cidadania, mas ao mesmo tempo são capazes de guardar suas tradições, preservar sua língua e (re)viver suas crenças e valores. Os eixos que os definem são identidade, heterogeneidade, diversidade e respeito à individualidade cultural. O último aspecto levantado pela autora, é que a “interculturalidade é uma tarefa social, política, epistêmica, de práticas e ações concretas, conscientes, que intentam criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta que precisa ser alcançada” (WALSH, 2012, p.290).

Para que o currículo intercultural e bilíngue seja de fato implantado é preciso haver uma descolonização dos saberes no processo de construção do ensino intercultural que vem ao longo da história, e que segundo Walsh (2010, p.02) está

Ocultando ou minimizando a conflitividade e os contextos de poder, dominação e colonialidade contínua em que se leva a cabo a relação – muitas vezes somente individual, encobrendo ou deixando de lado as estruturas sociais, políticas econômicas e epistêmicas, que põem a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade.

Todavia um currículo intercultural e bilíngue rompe com a visão de cultura superior e inferior, a qual foi trazida pelo colonialismo e proporcionará uma inter-relação entre as culturas indígena e não indígena o que seria um ganho para ambas as partes, que contribui para um ensino em uma visão descolonizada dos seus

saberes. Do qual a escola se encarregaria de implantar em seu espaço educacional, Conforme Candau (2011, p. 241) ao afirmar que,

a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa os processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combates todas as formas de silenciamento, inviabilização e ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção das identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

Diante dessa colocação de Candau as práticas educativas interculturais e bilíngues potencializam um processo de aprendizagem mais significativo, que vem valorizar e reconhecer as outras línguas e culturas como legítimas. É também no debate epistemológico pós-colonial que estão inseridos as reflexões sobre a origem das ciências e a análise de outros mundos, outras culturas e outras políticas. Assim

A construção dos estados nacionais latino americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2011 p. 255).

Contudo, a proposta do currículo que temos hoje é a imposição nos modelos de ser, estar e conhecer o mundo, em uma visão colonial. Esse tipo de currículo desencadeia um processo de violência, que tem silenciado ou inviabilizado vozes, uma vez que subjuga outras formas de ver o mundo, porque estão sujeitas ao controle de uma forma de saber considerada superior.

Desta forma os encontros entre professores indígenas de todo o Brasil devem continuar acontecendo para que haja um fortalecimento na troca de suas experiências interculturais e bilíngues, junto a suas comunidades, e que, também possam pressionar as autoridades para criação de políticas educacionais na construção de um currículo Intercultural e Bilíngue para as populações indígenas dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o qual respeite os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e a promoção da educação Intercultural e bilíngue de maneira efetiva, para que nas escolas das aldeias desenvolvam-se a elaboração de um Currículo Intercultural e Bilíngue (CIB) que privilegie a episteme indígena.

Assim, descolonização do saber permitiria a criação de um currículo que valorize cada cultura, que tem sua própria epistemologia e que é possível essa troca de saberes entre os indígenas e não indígenas. Sem que um conhecimento seja colocado superior ao outro, mas que os dois possam conviver no mesmo patamar. Pois todo conhecimento é transmitido pela linguagem e no processo de interculturalidade. Descolonizando também um sistema de classificação e racialização. Conforme Walsh (2009, p. 09).

Um segundo eixo da colonialidade do saber: o posicionamento do eurocentrismo como ordem exclusiva da razão, conhecimento e pensamento, a que descarta e desqualifica a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados. É claro ao atravessar o campo do saber, usando-o como dispositivo de dominação, a colonialidade penetra e organiza os marcos epistêmicos, acadêmicos e disciplinares.

Isso permitirá uma quebra na racialidade ainda fortemente presente na visão educacional brasileira, e que também permitiria aos educandos compreender que o Brasil foi formado por um multiculturalismo de Norte a Sul, e de Leste a Oeste e que somos um povo de cultura, raça, religião, e costumes diferentes. Somente assim a diversidade seria valorizada no contexto escolar e os professores poderiam estar trabalhando o currículo intercultural e bilíngue, o qual

visa o pensamento crítico plural, inter, trans e transdisciplinar, as relações íntimas entre culturas, conhecimentos política e economia, questões locais globais e a busca de formas de pensar, conhecer, compreender, sentir e agir permitem influir e intervir, campo que possibilita convergências e articulações nomeadamente entre esforços, práticas saberes e projetos que se preocupam com mundos mais justos, com as diferenças... (WALSH, 2010, p.220)

É a partir dessa perspectiva, que o ensino intercultural e bilíngue nas aldeias indígenas Terena está travando uma luta constante contra o discurso de democracia, que recebe “todos” sem qualquer distinção ou discriminação. Todavia, desconsidera a cultura, a língua e a episteme indígena, exigindo que eles se adaptem à visão cultural hegemônica, ou seja, nem o currículo nacional, nem os livros didáticos promovem abertura para educação libertadora.

Contudo, o ensino intercultural e bilíngue deveria se propor a colocar em evidência o reconhecimento dos saberes outros, que são tão importantes como os saberes eurocêntricos. É no reconhecimento da diferença que se garante a expressão das diferentes identidades culturais, bilíngues e epistêmicas presente em um determinado contexto, neste caso o contexto escolar indígena Terena, e assim favorecer espaços em que os alunos possam se expressar. Para isso, é preciso pensar um currículo que privilegie o debate dos conteúdos entre os professores, coordenadores, diretores, lideranças e pais de alunos indígenas que estão dentro das escolas das aldeias e também em escola que desenvolve projetos de educação intercultural e bilíngue. Essa já era uma preocupação da professora Maria de Lourdes ao dizer que,

Os conteúdos trabalhados nas escolas devem ser de muitos estudos e reflexões tanto para que tenha sentido e significado na formação das crianças terena. Entendo que o impasse encontrado na sala de aula é justamente porque os professores terena tentam transmitir aquilo que aprenderam com os seus pais ou aquilo que aprenderam no magistério (ELIAS SOBRINHO, 2010, p.72).

No entanto, o que todos os educadores enfrentam é o desafio da implantação desse projeto da educação intercultural e bilíngue, por meio de um currículo diferenciado, porque implica na difícil tarefa que é colocar esse projeto em debate que vai gerar profunda tensão e fissura nas estruturas educacionais construídas ao longo da história da educação que eles receberam no curso de magistério, porque será uma ameaça ao projeto político, social e cultural pré-estabelecidos pela secretaria de educação do município e do estado.

2.12. O currículo decolonial e a identidade cultural dos Terena

Todavia um currículo decolonial daria conta dessas epistemologias ao ser colocado juntamente com o currículo formal, pois assim, a identidade cultural dos Terena, quem eles são e as experiências por eles vividas estaria sendo repassadas no conteúdo escolar.

Mas infelizmente o ensino nas escolas das aldeias ainda reproduz o valor da cultura de escola tradicional moderna, o modo como dispõem os móveis, seus hábitos, seus costumes, seus modos de se comportar, de agir, onde só o professor é o detentor do conhecimento. Pois esses professores foram formados dentro da cultra

hegemônica. Como diz Bhabha (1998, p. 219) “a minoria não confronta simplesmente o pedagógico ou o poderoso discurso-mestre com um referente contraditório ou de negação”. No momento em que se reproduz os costumes da cultura dominante sem questioná-la é que se dá a garantia para que a sociedade que se diz ampla dita as regras a serem seguidas pelas escolas indígenas. Desse modo tendo prestígio e valor dentro das outras culturas.

O currículo escolar nacional foi criado para valorizar apenas o interesse da classe dominante, tentando fazer com que todos se encaixem dentro dos conteúdos, pois “a comunidade da linguagem como um instrumento universal e unificador, que totaliza e iguala” (BHABHA, 1998, p. 219). Assim, quando a escola passa a valorizar mais a língua portuguesa e os conhecimentos ocidentais do que a língua e o conhecimento tradicional, ela está criando uma barreira linguística e a criança indígena é induzida a valorizar os conhecimentos universais. Conforme Silva (2011, p. 46) “o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento”. Assim a seleção de conteúdo que constitui o currículo é um instrumento que deve ser analisado e criticado tanto pelo educador, quanto por todo corpo gestor da escola.

Desta forma, as práticas presentes no cotidiano da aldeia que por muito tempo foram sendo aprendidos pelos seus ancestrais deveriam estar presentes no currículo escolar, pois “o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento de experiências” (SILVA, 2011, p.40). Por isso deve se questionar o fato de o currículo só enfatizar os conteúdos das classes dominantes, refletindo seus interesses. O corpo docente deve confrontar os conteúdos e os modelos pedagógicos totalizantes.

E assim incluir no currículo escolar os conhecimentos que estão presentes no cotidiano da aldeia e que se originaram dos costumes, práticas e histórias que são validadas pela comunidade através dos anciãos, que não estão explícitos nos documentos curriculares que a escola recebe dos órgãos de ensino.

Um exemplo disso é o mito da mandioca que dá significado a formação de sua estratificação social, que diz respeito com quem eles devem ou não se casar. Vale ressaltar que a mandioca é importante para cultura Terena. Na Aldeia Argola eles fazem a festa da mandioca no mês de abril em comemoração ao dia do índio, pois a

mandioca retrata um aspecto importante de sua cultura. Os mitos geralmente são ligados aos elementos da natureza e que estão também presentes na alimentação, pois representam a existência, a saúde, a vitalidade e a força desse povo.

Dentro dessa realidade é importante observar como as crianças aprendem no seu cotidiano com seus avós, tios, irmãos, pais e vizinhos. Pude observar a esposa do vice Cacique Germano, descascando a mandioca e as netas ao seu redor também fazendo, depois o avô espremendo a mandioca e as crianças ajudando no processo aprendendo na prática, todo o processo de transformar a mandioca em farinha, essa é a realidade vivenciada pela comunidade indígena em que as crianças aprendem fazendo. Essa mesma visão do aprender fazendo precisa estar presente no currículo escolar, bem como, o mito desse alimento que envolve aspecto específico da cultura. Bem como outros mitos.

Porque “o currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição [...]” (SILVA, 2011, p.94). Pois os indígenas não fazem essa separação no modo de aprender. Sendo assim esse modelo pedagógico precisa ser revisto.

Contudo esse modelo de currículo oficial por mais que foi modificado ao longo da história da educação, ainda assim não dá conta de integrar o pedagógico ao cultural. Pois a cultura e o currículo devem estar interligados, não devemos separá-los, o currículo deve ser pensado, planejado e realizado a partir dos conhecimentos da cultura local e deve ir ao encontro com os conhecimentos tradicionais da cultura Terena.

Assim o que ocorre na comunidade automaticamente deve refletir na escola, a partir daí deve se pensar em um currículo diferenciado para a escola indígena, por isso, os conhecimentos da cultura dominante e a língua portuguesa não devem ser colocados como sendo superior a cultura e a língua Terena. Deste modo um currículo decolonial deve contemplar todos os aspectos da cultura indígena Terena.

Mas, isso não é motivo para desistir da luta, ao contrário, deve se constituir como processo de resistência ao projeto de currículo que está posto para as escolas indígenas Terena na Aldeia Argola – Terra Indígena Cachoeirinha – Miranda/MS.

Capítulo 3 – A EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL E BILÍNGUE E EPISTEMOLÓGICA DOS INDÍGENAS DA ALDEIA ARGOLA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA AO SABER COLONIAL

Conforme nos referimos nos capítulos anteriores, o processo de colonização trouxe para os indígenas um projeto moderno de valorização da língua, da cultura e da episteme de matriz europeia marginalizando a língua, os saberes e a espiritualidade dos indígenas. Neste capítulo foi pertinente refletirmos sobre a visão que os indígenas da Aldeia Argola têm sobre seus saberes tradicionais e sua espiritualidade. Porque no uso da língua está presente a cosmologia Terena que envolve a medicina natural, a culinária, as artes, as narrativas e o conhecimento tradicional, pois a língua carrega a identidade do povo, bem como o conhecimento da flora e da fauna, com os quais, os indígenas fazem contato com os seres da natureza. O que eles reconhecem como uma pedagogia decolonial e o entendimento que eles possuem sobre a importância de manter os ensinamentos adquiridos por seus antepassados e como esses ensinamentos estão presentes no cotidiano da aldeia, mesmo que de forma hibridizada. Também é relevante observar as práticas pedagógicas híbridas que abrem caminho para análise e verificação da cosmovisão do povo Terena nas Terras Indígenas de Cachoeirinha, e se os mais novos buscam nos anciãos o conhecimento tradicional para a preservação da língua, da cultura e das epistemes. Todo esse conhecimento híbrido faz parte do currículo oculto, que deveria estar presente dentro do currículo escolar como forma de emancipação dos conhecimentos tradicionais.

De acordo com Mignolo (2010, p. 26) “E se a linguagem não for coisa que os seres humanos têm, senão algo que eles são, também a colonialidade do poder, do saber que engendra, pois, a colonialidade do ser”, a qual envolve a ciência da sabedoria e do conhecimento, que não se separam da língua; a linguagem não é somente um fenômeno cultural são os conhecimentos tradicionais que se encontram a identidade dos povos indígenas, pois estes são também o lugar de onde o conhecimento está inscrito. Sendo assim cada mito, cada ritual será descrito na língua materna e depois passado para língua portuguesa.

Mas antes de tratarmos sobre as pedagogias e as epistemologias que envolvem a língua é importante discutir o que os autores pensam sobre cultura, porque a linguagem e a epistemologia estão no seio da cultura. E encerramos esse capítulo

tratando do currículo oculto que estão presentes no espaço da aldeia e que deveriam fazer parte do currículo formal da Escola Municipal Indígena Felipe Antônio.

3.1. Conceito de cultura.

Para Boas (2004, p.43), “cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não somente desta maneira”. Este estilo é o “espírito” próprio a que cada cultura influi sobre o comportamento do indivíduo.

Já segundo Morin (1991, p.17) “a cultura é uma característica das sociedades humanas, ela é organizadora, mas também organiza o veículo cognitivo que é a linguagem”. A partir da linguagem que se dá o conhecimento coletivo e as aptidões aprendidas, as experiências vividas, a memória histórica, as crenças míticas de uma sociedade. É assim que se manifestam as representações coletivas e o imaginário coletivo. Através da linguagem oral a cultura institui regras e normas que organizam cada sociedade e dirigem os comportamentos dos indivíduos que fazem parte dessa sociedade. São as regras e normas culturais que geram os processos sociais adquiridos, os quais são repassados às futuras gerações.

Cada cultura tem sua própria manifestação cultural epistêmica e que não pode ser traduzido de uma cultura para outra. Porque a língua carrega em si a cultura sendo assim não há tradução literal de uma língua para outra. A exemplo disso, temos os povos indígenas, que passam horas em uma dança mítica para invocação dos espíritos que governam a natureza, em sua própria língua – L1 (língua materna) se tentarmos traduzir esses cantos para a L2 (língua portuguesa) não encontraremos nenhum significado. Porque essa manifestação mítica está no imaginário desses indígenas. Lembrando que toda manifestação mítica se dá na oralidade. E essas manifestações são processos pedagógicos de aprendizagem, pelo qual cada membro dessa sociedade passa, não importando a idade ou sexo.

Essas manifestações culturais fazem sentido para as comunidades, principalmente indígenas, que as vivem e são resultados de sua história relacionam-se com as condições materiais de sua existência. É necessário entendermos esse

fato, pois eles vão contribuir no combate ao preconceito para com as diferentes culturas. Esse preconceito foi gerado a partir da visão colonial.

Conforme Cardim (1881, p.02) a visão que o colonizador teve sobre os indígenas ao chegar no Brasil, foi a seguinte:

Estes gentios não têm conhecimento algum de seu Criador, nem de cousa do Céu, nem se há pena nem glória depois desta vida [...] usam alguns feitiços, e feiticeiros, não porque creiam neles, nem os adorem, mas somente se dão a chupar em suas enfermidades parecendo-lhes que receberão saúde, mas não por lhes parecer que há neles divindade, e mais por outro algum respeito...

O que percebemos no texto acima, o colonizador ignora a espiritualidade dos indígenas, porque seu padrão eurocêntrico de Deus criador é pensado a partir de uma divindade que está no céu e que comanda tudo aqui na Terra. É nesta cosmologia que o colonizador cristão impõe sua religião universal e procura se centralizar na cultura indígena em nome de Deus.

O termo feiticeiro é preconceituoso, pois vem da visão moderna ocidental, quando na Europa os povos da floresta detinham o conhecimento das ervas e o domínio sobre a cura das pessoas através do uso da natureza e a invocação dos espíritos. Assim entre os anos de 1450 a 1750, durante mais de 300 anos eram corriqueiras as cenas em que milhares de pessoas, em especial as mulheres eram colocadas nuas nas fogueiras por acusação de feitiçarias ou bruxarias. Pois elas tinham o poder de curar ou matar através do conhecimento das ervas medicinais.

Conforme o filme “Ponto de Mutação” durante o reinado de King James na Inglaterra, o qual nos revela os pensamentos de Francis Bacon, dentre outros pontos julgou a “magia natural”, como feitiçarias ou bruxarias, as práticas de mulheres que popularmente usavam a medicina natural e adoravam outros deuses da natureza. Bacon considerava sua própria “doutrina dos ídolos” como “cética”. Assim essas mulheres eram torturadas e colocadas na fogueira, pois tinham práticas estranhas aos conhecimentos dos nobres. Quando Francis Bacon escreve que a natureza devia ser caçada, posta para trabalhar e escravizada, o autor não estava usando de metáforas. Pois Bacon era propositor de uma espécie de “ceticismo”. Ele dizia que os cientistas deviam torturá-las até obter seus segredos. Desta forma o cientificismo estava se propondo a explorar ao máximo a natureza e o conhecimento tradicional dos povos

da floresta em seu favor. Para obter aquilo que desejava do conhecimento tradicional era preciso desqualificá-lo, rotulando com termos pejorativos, tais como: bruxas, bruxaria, feiticeira e feitiçaria, algo que expressava o mal. Pois os conhecimentos tradicionais representavam uma ameaça ao conhecimento científico. Esse foi um tempo de crise da percepção, porque os homens estavam mais preocupados com a realidade imediata e não com o conhecimento sensorial, ou seja, os perceptíveis pelos órgãos do sentido, no qual ultrapassam as experiências racionais.

Essa visão cientificista atravessou os oceanos e quando os colonizadores europeus chegaram às Américas e viram os indígenas com seus rituais de cura, logo associaram a visão europeia da idade medieval.

Para Bakhtin (2012, p.99) “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Para se separar abstratamente a língua do seu conteúdo ideológico ou vivencial é preciso elaborar procedimentos particulares não condicionados [...]”. Não podemos ignorar a natureza social e dialógica do enunciado. Seria como apagar a profunda ligação existente entre a linguagem e a vida. Por isso fizemos essa relação sobre a forma como o colonizador enxerga a espiritualidade dos indígenas e sua relação dialógica com aquilo que ele vivenciou na Europa ao longo dos séculos, pois foi uma vivência de natureza social, a qual não pode ser ignorada.

Assim por não compreender ou não respeitar a cosmovisão indígena, os portugueses, quando chegaram na “Terra de Santa Cruz” trataram logo de catequisar os indígenas na visão eurocêntrica trazendo para eles um Deus diferente dos que os indígenas conheciam. Pois o colonizador estava indignado com a forma de adoração dos indígenas, porque ela se assemelhava aos conhecimentos tradicionais das feiticeiras ou bruxas da Europa.

Conforme nos aponta Cardim (1881, p.03) “[...] estes fazem algumas feitiçarias e cousas estranhas à natureza, como mostrar que ressuscita algum vivo que se faz de morto e com estas e outras cousas semelhantes [...]”. O colonizador passou a demonizar a espiritualidade indígena pondo em dúvida suas práticas de invocação aos espíritos da natureza através de seus rituais de cura. Desta forma os portugueses precisavam enviar ao Brasil os padres jesuítas para que pudessem ensinar aos indígenas sobre o valor da cruz. Assim eles trouxeram um signo que até então nada significava para os indígenas. Para (Bakhtin, 2012, p. 31) “tudo é ideológico e possui

significado que remete a algo que está situado fora de si mesmo”. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signo não existe ideologia. Assim os ideais de matriz colonial seriam implantados nessa nova terra, como forma de estruturação do poder colonial, que marcou a diferença entre os saberes.

Trazendo essa visão de signo para a discussão sobre a cultura, entendemos que a cultura indígena é marcada por signos que estão ligados aos saberes da natureza, suas manifestações espirituais através da dança, seus ritos sagrados, os artefatos que compõem esses ritos, como também os nomes que recebem ao nascer são signos, que tem um significado especial e compõe suas epistemologias. E todos esses conhecimentos tradicionais com a natureza é uma relação sensorial, no qual eles desenvolvem sua espiritualidade de maneira sobrenatural. “É o reflexo do mundo externo no mundo interno, dito de forma simples, é a interação do homem com a realidade” da natureza da qual depende toda a sua existência. (LURIA, 2001, p. 21). Isto é um processo transcendente tal, ou seja, um processo de passagem da experiência imediata às essências internas e as categorias racionais existentes na alma humana. A relação dos indígenas com a natureza é uma relação transcendente. Mas o colonizador nunca se deu conta dessa realidade transcendente, pois

mediante o estabelecimento da diferença colonial, se foi alcançado instituir somente o conhecimento (científico como) válido e verdadeiro. Tem sido estabelecido uma diferença de poder colonial, que reproduz as condições coloniais de dominação e que se localiza dentro do funcionamento das geopolíticas do conhecimento (GOMÉZ E GROSGUÉL. 2007, p. 224)

Assim, cada realidade cultural tem sua própria lógica interna. A lógica interna do colonizador difere da lógica indígena. O conhecimento dos indígenas sobre os espíritos da natureza não tem valor científico para o colonizador. “A diferença colonial tem constituído ao outro como um diferente não válido” (GOMÉZ E GROSGUÉL, 2007. p. 224).

Quando se considera que as culturas variam e que é sempre fundamental entender os sentidos que uma realidade cultural faz para aqueles que a vivem. E que é totalmente diferente para aqueles que a observam. Desta maneira passamos a entender que a sociedade indígena parte de uma cosmovisão diferente daquela que nos acompanharam ao longo da história, a qual procuramos conhecer para que façam

sentido para nós as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais essas passaram.

Para os indígenas o Xamã é uma espécie de curandeiro, que detêm o conhecimento das ervas e dos espíritos que governam a natureza. A primeira experiência de cura entre os indígenas da América foi de um médico inglês na região do Alasca:

O homem ferido foi levado para uma das barracas e Rob o acompanhou. O índio ficou imóvel como se estivesse morto. Durante todo o processo mal deixará escapar alguns fracos gemidos e Rob J. achou que merecia um gole de uísque. Mas a bebida e o medicamento estavam na maleta em sua sela, e antes que tivesse tempo de apanhá-los a mulher pôs água na cabaça, dissolveu um pó tirado de um saquinho de couro e deu a mistura para o ferido que a tomou avidamente. Então apoiou as mãos, uma de cada lado do quadril do homem, e olhando nos olhos dele, disse alguma coisa na sua língua com voz cantada. Rob sentiu um arrepio na espinha. Compreendeu que ela era a curandeira da tribo. Ou, talvez uma espécie de sacerdotisa (GORDON, 1993, p. 63-64).

Observamos que no texto acima o autor usa termos diferentes para a mulher indígena que pratica o ritual de cura. Os termos são: curandeira e sacerdotisa, o que demonstra uma visão diferente dos colonizadores portugueses e espanhóis que usavam os termos de Francis Bacon, tais como: feitiçaria, feiticeiro e bruxaria ou bruxa. Ainda conforme Gordon (1993, p.62)

Um velho com os olhos remelentos tocou nele, curioso.

- Cawso wabeskiou! disse ele, e os outros repetiam, Cawso wabeskiou, Cawso wabeskiou.

A médica-sacerdotisa saiu do tipi. O vento afastou o capuz do seu rosto e Rob viu que ela não era velha.

- O que eles estão dizendo? Perguntou.

- Eles chamam você de Xamã Branco - disse ela.

Os indígenas em seu processo de espiritualidade não estão centrados em qualquer instituição formal ou autoridade específica, para eles o que os governam são os espíritos da natureza, o transcendente. Assim é preciso compreender a variedade de procedimentos culturais que envolvem esse contexto em que essa espiritualidade

é produzida. E a relação tem que ser de respeito a essas epistemologias. Pois a relação dos indígenas com o “outro” (o diferente) é sempre uma relação de respeito.

Ainda segundo Cardim (1881, p.03) dizia o colonizador que o “deus” dos indígenas; “não tem nome próprio com que expliquem a Deus, mas diz que Tupã é o que faz os trovões e relâmpagos, e que este é o que lhes deu as enxadas, mantimentos e por não terem outro nome mais próprio e natural, chamam a Deus de Tupã”. Para uma cosmovisão cientificista é impossível conceber a ideia de que um elemento natural possa representar uma divindade. “Assim, desde os centros coloniais se canoniza e se valida os conhecimentos legítimos das línguas que servem para expressá-lo” (GOMÉZ E GROSGUÉL, 2007, p.224), o conhecimento científico dos colonizadores não consegue compreender o pensamento tradicional. “Dada a diferença colonial e a colonialidade do poder, o conhecimento gerado nas periferias coloniais, não tem caráter de conhecimento” (GOMÉZ E GROSGUÉL. 2007, p. 224). Por isso, os indígenas são considerados pagãos e suas epistemologias precisam ser modificadas, porque para o colonizador os conhecimentos indígenas estão na periferia dos conhecimentos trazidos da Europa.

Assim, o primeiro conhecimento a ser subalternizado é o mito. Os mitos dão sentido à vida dos povos indígenas e pautam o crescimento do indivíduo por meio dos ciclos de atividades de seus rituais. Em uma reportagem exibida na TV à cabo em 11/08/2019, Morgan Freeman, mostrou o mito de passagem de meninas para a adolescentes do povo Njaro que vivem em grande parte do Arizona, Novo México e Utah nos Estados Unidos da América. O mito desse ciclo da vida para esse povo está relacionado com o milho e o bolo de fubá. Conforme Bakhtin (2012, p. 32) “os signos são objetos naturais, específicos, e, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades”.

Cada sociedade indígena tem sua forma própria de organização e também estabelece aspectos individuais na forma de pensar, ensinar e aprender. Os aspectos religiosos dos indígenas são diferentes daqueles que os colonizadores estavam acostumados. O modelo básico de religião do colonizador é centrado na visão europeia e na cosmovisão daquilo que é considerado “desenvolvido ou civilizado”. O

olhar do colonizador sobre a cultura do “Outro” (colonizado) é rígido, porque conota algo fixo e imutável que sempre existiu de forma coesa.

Sendo assim, segundo Bhabha (1998) o colonizado é apresentado ao colonizador como uma população degenerada, e com bases em teorias raciais, o colonizador justifica as conquistas políticas do direito de igualdade das diferentes culturas para igualá-las a sua cultura, o que não são suficientes para assegurar o respeito às diferenças individuais de cada cultura e também o convívio harmônico entre as diversas culturas. É preciso descolonizar a visão de uma única cultura e ter consciência da existência de múltiplas culturas, em especial em nosso país, assim como respeitar suas epistemologias.

3.2. Quais são as epistemologias presentes nas vivências dos indígenas da Aldeia Argola

Conforme relatamos no capítulo 1, dessa tese, sobre a criação do povo Terena e que o mito apresentado com uma cosmologia de modelo complexo, o qual também expressam suas concepções a respeito da origem do Universo e de todas as coisas que existem no mundo. Assim os mitos, considerados pelos indígenas, descrevem a origem do homem, das relações ambientais harmoniosas entre animais, plantas e outros elementos da natureza, da origem da agricultura, da metamorfose de seres humanos em animais, da razão de ser de certas relações sociais culturalmente importantes para esses povos.

A cultura indígena tem uma relação de respeito à natureza de reverência e espiritualidade. Conforme diz Walsh (2009, p.10), que um dos eixos da colonialidade do ser, que é um tema de pouca reflexão até hoje;

[...] é a colonialidade cosmológica da mãe natureza e da vida mesma. A que encontra na divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos bio-físicos, humanos e espirituais – incluindo dos ancestrais, espíritos, deuses - a que dá sustentação aos sistemas integrais de vida, conhecimentos e a própria humanidade. A mãe natureza – a mãe de todos os seres – é a que estabelece a ordem e o sentido ao universo e a vida tecendo conhecimentos, território, história e corpo, mente, espiritualidade e existência dentro de um marco cosmológico relacional e complementar de convivência.

Os indígenas são parte integrante da natureza. Consequentemente, eles se colocam em uma relação homem-natureza, natureza-homem. Relação indissociável, por isso o território é importante para eles. Não é uma questão de ter um pedaço de terra para plantar, além disso, em seu território está parte do seu próprio ser, da sua língua, espiritualidade e os espíritos de seus ancestrais.

Logo, boa parte dos mitos Terena se relacionam com os seres da natureza e estão escritos em sua própria língua. Vamos relacionar alguns: Koati kanáuti exetiná motóki ovóe (A verdadeira estória da casca do jabuti); Piaty ko'inikonekokoti (Os dois inimigos); Ovókuikene xukúyo (A tapera do João de Barro); Xunáko ihunovoty Yoko kaxé (A força do vento e do sol); Hono'é ho'uxoti ho'ópenohiko (O tucano reúne as aves); Koati exeati ne hovovó (A esperteza do sapo); Ahukoti ápu'ikea (o hábil enganador). Neste último mito Terena, o lagarto e o lobinho apostaram para ver qual dos dois saberia a época das árvores florescerem, a época das frutas e a época das folhas das árvores caírem. Percebemos que através do mito eles também determinam as estações do ano, com uma relação dialógica entre os animais e a natureza. Ensinar as crianças através de mitos como esses que relacionamos acima é muito mais pedagógico, do que elas aprenderem com os livros didáticos enviados pela secretaria de educação, pois faz mais sentido os mitos para as crianças Terena, descrito nas duas línguas.

Também, os Terena fazem isso para aprimorar os sentidos das crianças, para que elas saibam ouvir (os sons da natureza), e perceber a chegada das estações do ano. Esse era o treinamento realizado pelos ancestrais indígenas, o qual corroborava para que a percepção das crianças fossem aguçadas através do processo de contação de histórias que envolviam os seres da natureza, também para que elas pudessem enxergar as pequenas espécies de plantas e animais. Sentir a chegada de cada estação do ano permite uma relação harmoniosa com cada fase da natureza. Por isso os indígenas são de observar muito, ouvir mais e perguntar pouco. O aprendizado era feito através dos relatos históricos orais e da lembrança dos eventos passado contado pelos anciãos.

Entretanto, a natureza fica impregnada de sinais e símbolos, oferecendo a sociedade indígena um registro de muitas memórias. Esse encontro direto com o

passado é possível por força da tradição oral e pela preservação do território habitado por eles e seus antepassados.

Outra característica importante da oralidade é a força que tem de aproximar as gerações. Conforme nos contou o cacique Edelson, “quando eu era criança minha avó contava que ao anoitecer não podíamos sair de casa, pois o homem pé de garrafa passava pela aldeia”. Assim o tema podia variar por noite.

Desta forma, alguns povos indígenas reservam as primeiras horas do anoitecer para realizar a audição dos mitos, quando na casa todos estão recolhidos, e antes de adormecer, um ancião passa a contar histórias, que podem se referir a criação de seu povo, a criação do mundo, dos animais e seres sobrenaturais. São nas histórias contadas pelos anciãos às crianças indígenas, nas quais se encontram a riqueza dos detalhes e as explicações sobre o conhecimento do mundo. Pois os mitos dão sentido à vida do grupo e pautam sua origem, existência e o crescimento de cada indivíduo por meio dos ciclos de atividades dos rituais. Deste modo os saberes de um, passa a ser o saber de todos.

Para muitas sociedades indígenas, o cosmo está ordenado em uma epistemologia diferente, onde se encontram divindades, fenômenos atmosféricos e geográficos, animais e plantas, montanhas, rios, espíritos de pessoas e animais, ancestrais humanos, entes sobrenaturais do bem e do mal. Um desses mitos, que os Terena da região de Cachoeirinha, Miranda – Mato Grosso do Sul, têm sobre a natureza, a qual representa sua espiritualidade é a Mãe d’Água. Desta maneira os Terena começam dizendo “esta história é verdadeira”. Eles reafirmam a existência do mito porque faz parte da visão cosmológica do povo. Assim vamos transcrever o mito da Mãe d’Água na Língua Terena para valorização do texto original, mas de forma resumida, pois o relato é muito longo.

Kaná’uti ra exetinati, ako’o kalihani itúkeovo kaná’uti. Ápe tērenoe ihae Exiliku ya hiyeu hi’iketi. Yoko eneponeko koixómoneti ihae neko ipuxóvokuti, uhá koeti kiyo’i káxe pihotine oposikoti ho’o xuli-xúli torôro ómo. Po’ike káxe, eneponeko koixómoneti, pihóne véyeya ho’o xuli-xúli xapa tikóti ya xapa hóí, kaha’áti kopúhikea ne torôro. Usoné’e ne ho’o xuli-xúli áha yane itúkone isóneu káyukopeovo, Yane itúkonemaka isóneu

hoénaxea ne hõi, vo'oku enó'iyea ho'o xuli-xúliya. Yane itúkinoane isóneu enó'inoke xuli-xúli yane hõi. Yoko enó'inoke xuli-xúliya manírapo apêti hó'openova ákoti exoâti koane ákoti noixeokonoku. Kuti koe hána'iti yunâe itea ako apáya'ina mûyo. Kahá'ani ahí'okeova itea noixoa ixómoyea pâro pâho ne hó'openo. Yane ápe úpikovoe myókuke, pahákuke Yoko ihikuke. Yane hé'ô kóyenoane koáne kóxunakeovo, koáne imókeovo, ixómone motovâti huvó'óxea. Itea koeku ahí'okeovaxo koane ipixeneneyea Yoko xuná'iyea ne úpikovoe. Simoáne xokóyoke ne koimaiti hó'openo yane turixovone xúrurukea koane ápeyea xúnati ipixéneneoti. Koanemaka iyúyoyea poké'e. Noixoâne koixómoneti nekoekúti koane kóxunakeovo eháxikea ixômone. Yane apé koene hahámoyea mêum. Koati ênoti xururúkoti, koane ipixéneneoti, Yoko inati hahápasi kapási. Yane kevónemaka xúnati úko koane ehákeovo ne úne. Ápe koene êno hónoti emo'uiti imókerexoti yane kóyukoane ne koixómoneti. Yane hopúne ixómoti ikoftoponoa koveti. Yoko koati kevôti neko úko, úkeane ehakóvo. Koeku ehákeovo koane laká'iyea múyo itea ako âka ehákeovo. Koati ikoyó'ixovoti opósikopea oxene óvoku. (OLIVEIRA, 2003, p. 62-64).

Desse modo, o mito da mãe d'água é sobre

uma serpente em forma de lagarto que vive nos lagos da região entre a Aldeia Cachoeirinha e Aldeia Argola e que foi contada pela minha mãe a nós quando éramos crianças. Todas as vezes que iríamos tomar banho nos lagos precisávamos antes pedir permissão para ela, pois sem a permissão dela ficávamos doentes. (contado por Zuleide - esposa do Cacique Edelson da Aldeia Argola em Novembro de 2019).

Este é um mito passado pelas mães para geração futura através do veículo cognitivo da linguagem e que está representado pelo imaginário coletivo da comunidade Terena. As mães Terena ao contar sobre a existência de um ser nas águas da região estão ensinando as crianças o respeito à natureza. Quando elas relatam que é preciso pedir permissão a mãe d'água para que as crianças possam tomar banho e que ela vai proteger as crianças para que não venham adoecer. Essas mães Terena estão transferindo um capital cognitivo de uma epistemologia que vai sendo construída no imaginário dessas crianças indígenas.

Diferentemente dos saberes indígenas, no conhecimento ocidental, o homem é um ser independente da natureza, onde ela é subordinada a ele. O homem europeu, branco, cristão tem uma visão diferente de mundo. Mas conforme nos afirma Bakhtin (2012, p. 33) “um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações e reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior”. Desta maneira a palavra Mãe d'água, como um fenômeno ideológico por excelência, exerce a função de signo, constituindo-se no modo mais puro e sensível da relação de espiritualidade que os Terena têm com a natureza e na preservação de suas fontes de água.

Assim, na cultura cristã judaica a serpente (o signo) é vista ideologicamente como um ser do mal, que contamina a terra e convoca o homem ao pecado e o distanciamento de Deus. Essa serpente escraviza sua mente e seu corpo, por isso ela deve ser banida da terra. Contudo para os indígenas Terena, a serpente (o signo) tem um sentido ideológico de um ser que precisa ser respeitado, pois é ela quem comanda a natureza dos lagos, a qual permite ou não a exploração do seu habitat pelo ser humano. Mas o conhecimento colonial como diz Gómez e Grosfoguel (2007, p. 225) através da “colonialidade do poder tem criado um tipo de diferença que é colonial, que permite a reprodução dos mecanismos de subalternização da população indígena”.

Todavia a manifestação desse ser ocorre dentro do território indígena Terena e em nenhum outro lugar, pois há uma maior carga simbólica e funcional neste espaço de acordo com a força das funções de seus significados e que lhe são atribuídos pelos diferentes sujeitos sociais na territorialização espiritual. Nesta abordagem observamos quais são os interesses que os indígenas têm pelo território e porque eles os priorizam, pois esse território está dotado de forte significação espiritual, no qual se explicita em termos de cultura. Conforme Bakhtin (2012, p. 33) “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação da realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade”. Sendo assim, não podemos ignorar essa relação de gestão territorial e as implicações em termos signo da propensão que carregam para a realização de formas culturais e identificação social do Terena.

Já o homem branco por não conseguir dar conta de retirar o máximo que puder dessa natureza contaminada, ele também precisa de que outros trabalhem para ele, e assim explora tanto a natureza como o seu semelhante. Chegando, às vezes, ao ponto de expulsar o “outro” de sua própria terra. Como ocorre com os fazendeiros em relação às terras indígenas no Mato Grosso do Sul.

Isso foi o que os indígenas Terena vivenciaram durante a Guerra do Paraguai em que perderam seus entes queridos, parte de seu território e passaram a perambular de fazenda em fazenda, devido à ganância e exploração do homem branco. Para expressar esse momento, eles criaram o mito que retrata seus sentimentos de perda e dor vividos nesta época.

Kahakoké Yoko manekoké

Enepora éxetina Úkoe xapa têrenoe úkea. Eneponeko têrenoe isukenati, koyúhoahiko kámea ya yóti, Viluilu ixómoti ené'ixovo. Ákoho malika inú'ixoku, mahi ixóti iyô, Koyúhoa xanéhiko, ixomoinoke éne'ixovo ne Viluilu mahi veyéokonoti kali xe'exa. Yoko poixôkuke ápehi úkoe ixómoti yumopó'ixoa ne Viluilu:

- “Viluilu, imakó uheko xi'ixa”; kixoahi Úkoe.

Tukú koeti mâturukata yumópo'ixea Úkoe. Iyuhikovone hó'openo ya yupóniti, imókone ne Úkoe, yane ómane Viluilu, kiripuhike karandá. Kotiveâti Viluilu ixômoyea yumópo'ixoa eneyea. Iyukóvone ne Úkoe yane noixoane itúkeovo kiripuhike karandá óvoheixo. Koêku koyó'yea ápene isóneuke eháxikea KAHAKÓKE (Enepone kahakóke, ihunóvoti ukêati norte).

Contam os guerreiros Terena que certa noite ouviriam ao longe o canto triste de lamento do Viluilu “pássaro cujo nome não tem tradução para o português”. Eles concluíram que o Viluilu tinha perdido seu filhote, porque do outro lado o lobinho respondia aos lamentos do pássaro, dizendo:

- Viluilu como é gostoso o seu filhote!

E assim foi até a madrugada o lamento do Viluilu e a resposta do lobinho a esses lamentos. Ao amanhecer, enquanto, a passarada despertava, o sono caía sobre o lobinho e dormindo ele foi levado ao cume do carandá pelo Viluilu, que estava muito sentido pelo desprezo do lobinho aos seus lamentos. Quando o lobinho acordou, viu

que estava no cume do carandá. Desesperado teve a ideia de chamar Kahakoké (vento vindo do norte).

É a construção de crenças e valores que são próprios dessa comunidade indígena, que estão representados na cultura, na língua e na epistême Terena, porque os mitos exprimem sentimentos fundamentais, que se constroem em torno da dicotomia básica organizadora do mundo, que é a natureza e a cultura. O pensamento mítico trata de sentimentos comuns de uma comunidade, é à condição humana do quem “eu sou”, e de “quem somos”.

3.3. A experiência epistemológica Intercultural e Bilingue na visão dos indígenas da Aldeia Argola na Terra Indígena Cachoeirinha

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. “É por isso que os membros de uma comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas linguísticas”. (BAKHTIN, 2012, p. 98). Bakhtin insiste na ideia de não podemos estudar a língua de forma exterior ao fato social ao qual ela está incorporada. Assim a palavra “Koixumoneti” está entrelaçada a um contexto religioso e enunciativo social da comunidade Terena. E que não pode servir de norma a nenhuma outra comunidade, mesmo que seja indígena. Desta forma somente um indígena Terena poderia nos fazer entender seu valor social e espiritual da qual esse signo linguístico está carregado de significado.

Nós Terena, acreditamos num Deus criador e superior a todas as outras forças da natureza, das quais são sinais de sua presença, do qual nominamos de *Itukó'oviti*. Também, não separamos o corpo do espírito, portanto, acreditamos que todos os males, mesmo sendo físico pode ter tido início através de uma “arte mágica” realizada pelos *Koixomuneti*. (SEIZER, 2016, p.117).

Assim a palavra “Koixomuneti” está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. “É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2012, p. 98). Essa palavra representa uma pessoa com autoridade dentro da espiritualidade indígena, que tem o dom de evocar os seres da natureza.

O Koixomuneti possui um artefato ritualístico composto de: um itaaká (porungo, como dizem, ou cabaça) e um kipahê (tufo de penas de ema). Não usam roupas específicas nas cerimônias religiosas (...). Os Koixomuneti invocam os Koípihapati, um ancestral, um “espírito companheiro”, que passam as informações sobre o consulente ou sobre a situação questionada e orienta como resolver ou como curar as doenças. (SEIZER, 2016, p. 117)

Os Terena têm muito respeito pela figura do “Koixomuneti”, pois representa proteção para eles. Ainda hoje os “Koixomuneti” mantêm um grande poder de cura e também é capaz de invocar os espíritos da natureza. Por isso sempre mantiveram o respeito para com estes homens, que conseguem entrar em contato com os espíritos e desse modo protegerb vcx seu povo.

Baldus (1950, p.23) dizia que o Koixomuneti era a designação para o sacerdote dos Terena “na língua desta tribo”. Na visão dos Terena “o poder do Koixomuneti” mostra que tais homens têm o poder de “deslocar as estrelas”, “provocar as tempestades”, chamando os “seres sobrenaturais” e fazendo “cessar a chuva”.

Temos abaixo o relato de alguns filhos de “Koixomuneti” como é o caso de Anésio Alfredo Pinto, sobre como o ritual de invocação aos espíritos da natureza eram passados para as próximas gerações.

Mekúke enepo indukóvo kalivôno noengukova enepone ênom yoko nza’á ihikaxovo itúkeovo koexómoneti ya kalike vípuxoku koehati ípekekeaku, ápeinovo kali óvohikoku kali ovokúti koehati kapeliyam, tumúneke turíxeovo heu kixoahiko ne xanéhiko kúveuke ne kali ovokúti yanê’e ínatimohiko resáxo, ikéneke resáxea, ínatimo kohúpi’okexoa ne hóyeno Yoko senóhiko koamemaka ne kalivónohiko ho’uxópokoko, vo’oku opóikovotihiko, anê komea vinti koetihiko ihíkaxovoti inámatihiko koexómoneti.

Antigamente, quando eu era criança, via meu pai e minha mãe, que eram pajés da aldeia em que morávamos chamada de ipekekeaku. Eles ficavam em uma casinha chamada capelinha, Ali, primeiro rezavam e depois abanavam os homens e as mulheres, inclusive as crianças. Depois, eles se juntavam em grupos de aproximadamente vinte pessoas para aprenderem a ser novos pajés.

Esse ritual de invocação aos espíritos (no uso de alguns objetos, tais como: a cabaça, o fumo de algumas ervas e etc.) sempre seguidos de cantorias em sua língua materna. Esses rituais começavam à noite e terminavam no raiar do sol, o pajé geralmente revezava com sua mulher na língua materna.

Até hoje, esses rituais nunca foram traduzidos, pois “a atividade mental do sujeito, da mesma forma que sua expressão exterior, se constitui a partir do território social interior” (BAKHTIN, 1999, p.138). Pois é assim que a situação dos participantes mais imediatos, bem como o local determinam a forma e o estilo em que os enunciados se realizam na língua materna.

Para as culturas indígenas, assim como o nome, os objetos físicos fazem parte de seus rituais espirituais e tem um valor inestimável, porque evocam os espíritos protetores da natureza e que não podem ser desprezados ou contrariados.

Contudo, Taunay (1943, p.21) com sua lente de colonizador enxerga os Terena como um povo sem religião ao afirmar que;

Vivem os índios do distrito na maior ignorância e indiferença em matéria de religião. A catequese acha-se muito atrasada ainda e tem sido mal dirigida. Poucos índios conhecem o significado da Cruz e somente alguns Guanás recitam as nossas preces. O resto existe nas maiores trevas, entretanto têm estes índios uma palavra para exprimirem Deus, a quem chamam Nhande-iára.

Mas na visão do colonizador, os indígenas não têm um Deus, o qual possa os proteger ou guiar, pelo simples fato de não utilizar um signo hegemônico (a cruz do colonizador), que lhes possam remeter um significado ocidental, não estar presente na cultura Terena. Todavia a experiência espiritual dos indígenas é transcendente, o qual é representado pelos espíritos da natureza, das coisas e dos animais.

A descentralização da cosmologia indígena começa no momento, em que os signos indígenas passaram a trocar pelos símbolos da religião europeia e que segundo Mignolo (2007, p.27).

[...] em nenhum momento se questionou a ideologia da modernidade, na qual essa ideologia se apoia em suas variadas faces. E a primeira face da modernidade/ocidental é a interferência religiosa que atravessa a cultura indígena em um processo de mudança ideológica.

Essa mudança se dá no processo de uma ideologia de dominação, trazendo para cultura indígena uma alteridade religiosa, traduzida pela língua portuguesa. Pois o europeu, branco e cristão membro da elite religiosa que sempre manteve a “ordem do mundo” mediante o controle de seus conhecimentos ocidentais, que desde o século XVI usavam os objetos (signo) da Igreja para controle das almas. Agora faz o mesmo com os indígenas.

Conforme diz Paulo Freire,

A invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto social dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Nesse sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la (FREIRE, 2005, p.173).

Assim, com a vinda dos padres católicos para região de Miranda, primeiro os Capuchinhos como vimos no capítulo dois e depois os padres Redentoristas em 09 de fevereiro de 1930, conforme documento da Paróquia de Nossa Senhora do Carmo de Miranda, os Terena passaram a ser catequisados na visão de uma religião de matriz moderna/colonial. A partir desse momento as crenças religiosas dos Terena foram sendo ressignificadas.

Nesse contexto social, os Terena constituem e ressignificam seus costumes, suas crenças e representações religiosas e linguísticas. Esse poder de representar, assumido pelas autoridades indígenas, é o que legitima a identidade de cada grupo, determinando, através das falas repetitivas, a posição desses indivíduos, (...) através do poder opressor do discurso, que cada integrante da comunidade irá vivenciar de acordo com os diferentes posicionamentos. Os efeitos dessa diferença geram uma luta entre os interesses da aldeia e da sociedade envolvente. Os interesses da aldeia vêm marcados por fortes laços internos, que constituem fronteiras bem definidas, que os separam do mundo exterior, mantendo costumes e práticas sociais diferentes no cotidiano em contextos particulares (SEIZER DA SILVA, 2009, p.42).

Entretanto como forma de resistência os indígenas não abandonam por completo suas tradições e passam a hibridizar dando um novo sentido aos objetos introduzidos em sua cultura pela cultura moderna/ocidental. Assim conforme diz Bhabha (1998, p.19) “O além não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado... No além, há um movimento exploratório incessante”. É neste movimento

exploratório do terreno do outro que nasce o hibridismo cultural. Entre os Terena da Aldeia de Cachoeirinha e depois Aldeia Argola o hibridismo cultural religioso inicia com

o proselitismo religioso realizado por Padres Redentoristas, sediados em Aquidauana, que uma vez ao mês vão à comunidade rezar missa e ensinar catecismo; mas é preciso que diga que na Reserva não existe nenhum prédio que possa ser chamado de Igreja; as atividades dos padres são realizadas em casas particulares, dos poucos habitantes que se dizem católicos. Quanto aos protestantes, verificamos que, apesar das duas tentativas levadas a efeito pela missão Evangélica de Bananal, não há “crentes”. (OLIVEIRA, 1976, p. 84)

Todavia a grande maioria das comunidades indígenas que passaram pelo processo de atravessamento da cosmologia religiosa da modernidade/colonial é capaz de fazer “uma intersecção de conhecimento híbrido” (GÓMEZ e GROSFOGUEL, 2007, p.20). Ainda segundo esses autores é o que, “nos referimos a uma resistência semiótica capaz de ressignificar as formas hegemônicas de conhecimento desde o ponto de vista da racionalidade pós-eurocêntrica das subjetividades subalternas”.

De acordo com os relatos do Vice Cacique o Senhor Germano da Silva e seu irmão Sr. Aldo da Silva, a primeira Paróquia de Nossa Senhora Aparecida foi construída na Aldeia Argola em 1960, pelo Padre Clemente Krug, cujo nome consta na lista de padres da Igreja Nossa Senhora do Carmo em Miranda.

Meu pai, Laurindo da Silva sendo católica é quem veio para Aldeia Argola trazendo sua fé e passou a dirigir os trabalhos neste local, antes da construção da primeira Igreja em 1960. Já a nova Igreja foi construída em 1986, de acordo com o Vice Cacique, quem realizou a missa de inauguração foi o Padre João Leite. Entre 1960 a 1986 algumas irmãs do CIMI realizaram projetos de saúde, ajudavam financeiramente os cristãos da aldeia que necessitavam viajar para outras localidades em tratamento de saúde, também elas ajudaram na construção da casa do índio para os indígenas que precisassem permanecer por mais tempo na cidade para se tratar. Elas também ajudaram no levantamento de recursos para a ampliação da igreja da aldeia. Os padres vinham uma vez por mês realizar a missa na Aldeia, ainda continua assim. Hoje eu e meus irmãos dirigimos as missas. (Vice Cacique o Senhor Germano da Silva).



(Fig 11 - Primeira Igreja Católica construída em 1960)



Fig. 12 - Igreja Católica Atual construída em 1986)

Fotos da (Fig.pesquisadora em visita a Aldeia Argola em 2019 – durante a pesquisa.

Hoje ele e seus irmãos são responsáveis pelas missas, contudo os sermões e os cânticos são realizados em português no modelo da missa da cultura ocidental. Mas alguns eventos são nitidamente hibridizados, como no dia de Nossa Senhora

Aparecida, em que, os indígenas católicos vestem os meninos com saia de pena ou palha do buriti desfiadas e saem bem cedo cantando, tocando os tambores, flautas e dançando o bate pau em procissão pelas casas daqueles que os recebem, na frente vão os anciãos tocando os instrumentos. Neste momento também é feito uma espécie de batismo dos meninos entre 9 a 15 anos que passarão a fazer parte do grupo de dança. Esses meninos são colocados no meio da roda dos dançarinos em um pano vermelho e azul e os indígenas jogam balas e doces neles, assim é realizado o batismo e a partir deste momento o adolescente Terena fará parte do grupo, a dança do bate pau termina com almoço, bolo e refrigerante na casa Vice Cacique (neste dia participamos de todo evento, inclusive do almoço). Durante a semana são realizadas as novenas nas casas dos fiéis. Todo o evento termina no dia 12 de outubro à noite com um gostoso churrasco e o baile para toda aldeia. Assim conforme (Bhabha, 1988) é o deslocamento da diversidade cultural que faz surgir um espaço cultural híbrido. Desta forma os Terena são marcados pela dupla inscrição cultural e são capazes de transitar entre as duas culturas.

3.4. Como os Terena determinam o processo de resistência ao saber colonial

Os indígenas Terena têm determinado o processo de resistência ao saber colonial, quando colocam os saberes tradicionais e o saber colonial no mesmo patamar, hibridizando esses conhecimentos na junção entre inter e intra cultura e assim vão reconstruindo sua própria identidade, diferentemente do homem moderno/ocidental, que

em efecto, la ciência social contemporânea no há encontrado aún la forma de incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento. Sin esto no puede haber decolonización alguna del conocimiento ni utopia social más allá del occidentalismo. (GOMÉZ E GROSGUÉL, 2007, p. 21).

Contudo, a ciência social contemporânea não é capaz de incorporar esses conhecimentos, mas os Terena em contato com os saberes ocidentais foram capaz de hibridizar seus conhecimentos ao longo da história e fazem isso como processo de luta, resistência e embate, onde eles foram afetando e sendo afetados nesta

interculturalidade procurando se adaptar e ressignificar sua cultura, como forma de enfrentamento ao saber moderno/colonial.

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2003, p. 74).

Outra forma que os Terena encontraram de contestar o discurso hegemônico dominante foi subverter a autoridade dos missionários protestantes, que traduziram o novo testamento em Língua Terena, hibridizando sua forma de cultos. Para Hall (2003) o conceito de tradução compreende o deslocamento das identidades, pois apesar de pensar que na tentativa de globalizar as identidades indígenas, os missionários protestantes acabaram por levar essas identidades ao retorno as suas raízes, ou ainda a possibilidade de formação de novas identidades por meio da intersecção e negociação cultural.

Vamos contar um pouco como o protestantismo chegou entre os indígenas da Aldeia Argola. De acordo com o relato do Professor Genésio Sebastião (Nov. 2019).

Por volta de 1926 uma família de missionários evangélicos chegou em Taunay. Como eles não sabiam a língua Terena procuravam se comunicar por mímica, aos poucos eles procuravam aprender o idioma. Depois abriram uma escola, na época era no início da SPI, assim com o crescimento do movimento evangélico houve conflito com os padres, porque os evangélicos entraram com a educação bilíngue entre os indígenas. A primeira família a se converter foi do Lindolfo Antônio de Cachoeirinha, que depois se mudou para Argola e trouxe os evangélicos para cá, juntamente com a educação bilíngue.

De acordo com o relato do Professor os missionários protestantes entraram na aldeia Bananal com a finalidade de evangelizar os indígenas, mas iniciaram pela escolarização bilíngue.

Assim encontramos vários livrinhos que foram produzidos em Terena e português sobre as histórias da Bíblia e a primeira história bíblica foi a diáspora vivenciada pelos hebreus conduzida por Moisés. Acredito que os Terena se identificaram com essas histórias pelo fato de ter também vivenciado a diáspora

durante a Guerra do Paraguai e a invasão dos fazendeiros em suas terras. Quando diz Hall (2003, p.417), que;

Esse é o significado do termo “diáspora”, embutido no texto sagrado, fixado na paisagem original, que exige a expulsão dos demais e a recuperação de uma terra já habitada por mais de um povo. Contudo, devo dizer, há certas relações muito estreita entre a diáspora (indígena) e a diáspora judaica – por exemplo, a experiência de sofrimento e exílio dominado por um poder estrangeiro, distante de casa e do poder simbólico do mito redentor.

A partir desta identificação, os indígenas mais uma vez foram linguística e culturalmente hibridizados, desta vez pelos conhecimentos judaico/cristão alienando os saberes tradicionais adquiridos por meio das gerações passadas. São essas as invasões epistêmicas, católica e protestante, que empurrou os saberes indígenas à marginalização cultural ameaçando a perda de sua cosmovisão tradicional.

O protestantismo entra na Aldeia Cachoeirinha e Aldeia Argola através de famílias vindas do Bananal. Conforme (Oliveira, 1976, p.89) “a comunidade é caracterizada por sua resistência à entrada de missionários protestantes, e seus componentes se dizem católicos, mas por autodefinição. Contam-se apenas duas famílias protestantes, ambas vindas de Bananal”. Assim Oliveira também demonstra que foram duas famílias da Aldeia Bananal quem levou o evangelho a Aldeia Cachoeirinha e depois a Aldeia Argola.

Neste contexto, em 1978 foi construída a primeira Igreja Evangélica Uniedas na Aldeia Argola, pela família de Henrique Victor que vieram de Taunay e a segunda construção bem ao lado da primeira foi construída em 1982. Um prédio bem maior, mas eles não derrubaram o primeiro.



(Fig. 13 – Igreja evangélica Uniedas - Fotos da pesquisadora em Outubro/2019).

De acordo com Oliveira (1976, p.101)

Parece que a diferença básica entre eles é que a maior parte dos “crentes” sabem ler e escrever, porque são estimulados a isso para poder estudar a Bíblia, enquanto os “católicos” não possuem semelhante estímulos. Essa diferença caracteriza a própria intervenção religiosa, os missionários protestantes muito mais interessados com a alfabetização do que os padres redentoristas.

Como vimos no capítulo dois dessa tese os missionários protestantes entraram nas aldeias, primeiro com a educação bilíngue e depois com a tradução da Bíblia para as línguas indígenas. Contudo os cultos evangélicos são realizados em português (a língua do colonizador), assim como a leitura da Bíblia, pois como diz Mignolo (2000, p.19) “a escritura alfabética [...] está ligada a determinadas línguas vernáculas europeias que se converteram em línguas coloniais e as línguas estão ligadas a determinadas formas de conhecimento” (o conhecimento do Deus do colonizador), mas os cânticos são em língua materna (os saberes indígenas). Eles procuram de alguma forma alternar entre a língua materna e o português. É nesse contexto que acontece o hibridismo cultural religioso, porque apesar da identificação, o sujeito não tem a sensação de completude ao dialogar com outros conhecimentos. Este é o momento em que os indígenas percebem que suas identidades estão sendo reformuladas e ressignificadas.

Essa capacidade de negociação que os Terena têm representa o processo de interpretação cultural e que faz emergir diferenças e os coloca “vis à vis” a uma

disposição de conhecimento outro e a forma distribuição dessa prática. Bhabha (1998, p.312) propõe que:

O objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da singularidade significativa do “outro” que resiste a totalização – uma repetição que não retornará como o mesmo, ao menos na origem que resulta em estratégias políticas e discursivas onde o ato de acrescentar não finaliza a soma, mas serve para perturbar o cálculo de poder e conhecimento produzindo outros espaços para uma nova produção de sentido subalterno.

Desta maneira os Terena se apropriam do conhecimento religioso ocidental, mas não na sua totalidade, haverá sempre um retorno ou a repetição das margens no centro da cultura original, sem comple(men)tar o todo que se quer finito, singular e totalitário da cultura nacional.

Uma coisa que chamou minha atenção foi o fato deles não usarem a Bíblia traduzida para sua língua materna e usar a escrita em língua portuguesa. Concluímos que a Bíblia traduzida para língua indígena ainda se constitui em um objeto de catequização e doutrinação que os missionários fizeram para que os Terena pudessem compreendê-la. Contudo ainda assim ela continua carregada da visão judaico-cristã, que foge da cosmologia Terena. Esse espaço da igreja e de leitura da Bíblia na Língua Terena se coloca numa relação de subalternização e a presença do ocidente, que redesenha fronteiras antagônicas no marco da diferença cultural.

No entanto como diz Bakhtin (2012, p.74), “a língua é deste ponto de vista análoga às outras manifestações ideológicas em particular ao domínio da arte, da cultura e da estética”. O signo linguístico tem, pois, “uma pluralidade social que se refere ao seu valor contextual”. O fato de a Bíblia empregar o mesmo sistema linguístico Terena não garante que essa tradução revela a cosmologia indígena Terena.

Bhabha (1998, p. 147) sugere que o triunfo do movimento colonial nos inícios com a catequização e evangelização trazida pela modernidade é escrito em nome de Deus assim “a descoberta do livro instaura o signo da representação apropriada: a Palavra de Deus, a verdade e a arte criam as condições para o início, para a prática da história e da narrativa” colonial. É desta forma que o texto colonial ocupa um espaço de inscrição e ambivalência.

Todavia as palavras manifestam valores ideológicos contraditórios, tendo o seu sentido firmado pelo contexto em que ocorreram. Essa situação social imediata é responsável pelo sentido de outra cultura, que não a Terena.

De acordo com Bhabha (1998, p.259) "é a tensão cinética que mantém essa dupla determinação coesa e separada do discurso. Eles representam a repetição do um no outro ou como o outro, em uma estrutura de superposição abissal". É diante da crise de identidade em que o Outro colonizado se encontra após tentar existir para esse outro colonizador. E assim o colonizador diz ao colonizado o que ele é e como será sua identidade, que agora se encontra no "entre lugar", nesse espaço onde ocorre o deslizamento contínuo da identidade do ser. Mas por se converter ao cristianismo, eles já não praticam mais seus rituais de espiritualidade, por outro lado também não usam a Bíblia traduzida em sua língua materna nos cultos evangélicos, pois não transcende seus valores espirituais.

Outro fator que observei foi que a esposa do Cacique Edelson que é evangélica, entretanto os pais dela são pajé. Assim, no dia em que fomos à casa de seus pais para conhecê-los na aldeia Babaçu, ela pegou com sua mãe um ramo de arruda para dar banho nas crianças. Essa é uma prática muito comum entre os indígenas, o uso das ervas como plantas medicinais, tanto para o banho e chás, assim como são utilizadas pelo curandeiro baforadas e benzimentos. A mãe do Cacique Edelson que também é evangélica usa a prática das plantas. O que nos diz Bhabha (1998, p.52) é nesse "espaço de negociação e de instancias contraditórias que produz lugares e objetivos híbridos de luta e destrói as polaridades negativas entre o saber e os seus objetos". Para o autor, esse espaço de negociação e tradução desmonta a dualidade do verdadeiro e do falso, entre o bem e o mal, criando um processo de repetição e deslocamento,

Onde transparência é techne, a visibilidade imediata de tal regime de reconhecimento é resistida. Resistência não é necessariamente um ato opositivo de intenção política, nem é uma negação simples ou exclusão do "conteúdo" (ou bem estar) de uma outra cultura [... é antes de tudo] o efeito da ambivalência produzido dentro das regras de reconhecimento de discursos dominantes no momento em que eles articulam os signos de diferença cultural e os reinscrevem dentro da relação de deferência que é o poder colonial (BHABHA, 1998, p. 153)

Esses são saberes outros que deveriam estar apoiados pelos processos aprendizagem e na socialização entre as culturas, porque a centralidade da cultura é produzida historicamente, ela é constantemente ressignificada, também é um campo de luta e significados. Assim é importante mediar e aprender com a cultura do outro. Pois o aprender não tem começo e fim o aprender é uma constante, que não pode ser marcado, não pode ser enclausurado dentro de um só espaço, mas que está presente em todos os espaços da Aldeia Argola. Assim qualquer espaço, qualquer tempo, qualquer momento é espaço para aprendizagem.

Todavia o colonizador europeu não permitiu que o Outro colonizado fosse como ele é, e ainda o fez acreditar que sua cultura é ruim e que para se tornarem “melhores” deveriam se assemelhar a ele, colonizador. Contudo os indígenas são capazes de hibridizar esses conhecimentos e ressignificar sua cultura em um processo contínuo. Mas o desejo do discurso colonial é uma cisão do hibridismo que é “menos que um e o dobro/duplo” (BHABHA, 1998, p. 158). Para Bhabha o estado de hibridismo na teoria pós-colonial é um estado não inteiro, não totalitário, porque está inserido no jogo de presença e ausência. Jogo esse que as culturas indígenas fazem muito bem, pois eles se colocam nos “entre-lugares” a partir de uma vivência histórica não linear.

Para Bhabha a colonialidade foi, e é uma derrota, uma impossibilidade, que luta pela representação do ocidente sobre as culturas como um bem universal, e aqui em particular nos referimos à cultura indígena, que deixou e ainda deixa consequências nada inócuas. Assim o autor nos conclama a uma visão crítica e pós-colonial sobre povos e nações ao dizer:

Eu tento representar uma certa derrota, ou mesmo uma impossibilidade, do “ocidente” em sua autorização da “ideia” de colonização. Movido pela história subalterna das margens da modernidade – em vez de fracassos do logocentrismo – eu tentei, até certo ponto, revisar o conhecido, renomear o pós-moderno a partir do pós-colonial (BHABHA, 1998, p.175).

Existem outras histórias que são contadas pelos indígenas, como possibilidade de trazer as práticas realizadas pelos Terena dentro do território da Aldeia Argola a partir das vertentes que vão para além da cosmologia ocidental e dessa forma fazer emergir as epistemologias decoloniais, que por muito tempo foram silenciadas.

Desta forma os conhecimentos, a língua e as epistemologias Terena vão se hibridizando, pois existem outras igrejas evangélicas, além da igreja evangélica indígena que estão presentes na Aldeia Argola. Essas igrejas trazem suas próprias filosofias, que de certa forma vão influenciando as epistemologias indígenas. Sendo assim cada vez mais os Terena passam a viver nos “entre lugares” religioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Queremos aqui dizer que essa tese não encerra as discussões levantadas sobre o bilinguismo, a interculturalidade e as epistemologias que envolvem os indígenas da Aldeia Argola em Miranda, Mato Grosso do Sul, mas considerar que novos rumos possíveis podem direcionar futuramente outros debates das questões que deixamos em aberto sobre esses assuntos acima relacionados.

É claro que gostaríamos de ter escrito muitas outras coisas, que ainda estão abertas para reflexão. Também poderíamos ter aprofundado mais nos debates sobre os assuntos que permearam a educação intercultural e bilíngue na Aldeia Argola – Terra Indígena Cachoeirinha – Miranda/MS. Contudo não houve tempo para isso, pois no ano de 2020, quando iria passar mais tempo na Escola Municipal Indígena Felipe Antônio para observação do ensino oferecido, infelizmente o Brasil e o mundo foram surpreendidos com o surto da Covid 19, assim precisei interromper minhas pesquisas e passei a realiza-la via WhatsApp em conversas com Cacique e meu coparticipante. Também ainda há aspectos na pesquisa que outros pesquisadores indígenas poderão realizar em relação ao ensino intercultural e bilíngue que acontece na escola municipal da Aldeia Argola.

A proposta dessa tese foi pensar o processo histórico de desenvolvimento da educação intercultural e bilíngue indígena Terena, que ocorreu desde a colonização e a educação intercultural e bilíngue dos Terena na região de Miranda/MS a partir de autores da América Latina. Para isso desdobrei em objetivos outros de minha análise, tais como: o modo de vida do povo Terena antes da invasão colonial desde o Chaco, e o processo de atravessamento na educação intercultural e bilíngue dos indígenas, atravessada pela visão moderna colonial e a Guerra do Paraguai, a subalternização da cultura indígena em todo Brasil a partir de um modelo civilizador, catequizador e evangelizador, que nos levou a refletir sobre o desaparecimento de muitas línguas indígenas e o surgimento da língua geral com a retórica de um discurso de diferenciação e valorização das línguas indígenas.

Meu interesse maior foi avançar nas reflexões, observações e análise do modo como a língua materna está circulando em todos os espaços da Aldeia Argola, assim como: escola, igrejas e nos eventos, que acontecem nos 12 meses do ano de acordo com as tradições dos Terena dessa comunidade. Ainda foi possível levantar as

questões que envolvem a espiritualidade do Terena, a influência das religiões moderna/ocidental, como eles foram hibridizando suas epistemologias, como forma de luta e resistência ao saber colonial e de que maneira o bilinguismo e a interculturalidade se realizam dentro dos espaços religiosos.

Mesmo com o advento da Covid 19 em 2020 e com os problemas do isolamento social, nossas idas a aldeia, a partir da metade do ano de 2019 foram muito produtivas, nas quais participamos na observação de alguns eventos, tais como: Festa de Nossa Senhora Aparecida, Dia das Crianças e dança do bate pau. Todavia gostaríamos de ter participado de outros eventos como a festa da mandioca, mas que foi cancelada devido ao distanciamento social, essa festa é muito importante para os Terena, pois tem uma relação com a terra e as duas metades endogâmicas desses indígenas. Também gostaríamos de estar mais vezes na escola Felipe Antônio observando o uso da língua materna e como os conhecimentos tradicionais estão presentes no currículo do ensino escolar das crianças e dos adolescentes da comunidade. Por isso alguns aspectos da tese ficarão em abertos para serem preenchidos futuramente.

Contudo, na primeira parte do trabalho foi possível levantar a história do povo Terena desde o Chaco, seus costumes, modo de vida, a língua falada por eles, ainda quando viviam no Chaco, percebi que muito dos conhecimentos adquiridos por seus ancestrais e a língua materna mesmo que hibridizada, ainda permanecem. Todavia a Guerra do Paraguai, assim como a catequização e a evangelização causou profundas mudanças na cultura e na língua dos Terena. No entanto eles continuam no processo de resistência e negociação. Todavia eles passaram pela desconstrução de seus territórios durante a guerra e com a invasão de fazendeiros na região vindo de outros estados brasileiros, os quais tem também influência na manutenção da língua. Essa luta pela demarcação de suas terras teve início com a presença do Marechal Candido Rondon na região e permanece ainda hoje, eles continuam lutando pela reconstrução dos seus territórios originários e a permanência de sua língua e de suas tradições, as quais, não são possíveis sem suas terras. Também fiz um levantamento da história de formação da Aldeia Argola, a qual foi narrada pelo ancião Senhor Odir Antônio, filho mais moço do fundador Felipe Antônio, o povo dessa aldeia ainda preserva os costumes de seus ancestrais e a língua materna.

Já na segunda parte recorri à análise dos períodos nas fases em que educação bilíngue Terena passou, pois considerei que o povo Terena tem seu sistema educacional adquirido social e culturalmente, e que a educação intercultural e bilíngue promovida no convívio da Aldeia Argola por todos os membros dessa comunidade indígena reflete a identidade dessa sociedade, o qual agrega valores e perpetua a cultura. Iniciei a pesquisa fazendo uma reflexão sobre o processo de atravessamento que sofreu a educação intercultural e bilíngue dos Terena, desde a vinda dos padres capuchinhos no pós-guerra a terceirização da educação bilíngue para as agências americanas e por fim as conquistas dos movimentos indígenas através da Constituição de 1988. Também pude identificar a luta da professora Maria de Lourdes Elias Sobrinho pela revitalização da língua e a inserção do ensino do Terena no currículo da escola, primeiramente da Aldeia Cachoeirinha e depois em todas as escolas da Terra Indígena Cachoeirinha, que possibilitou a conquista da Educação Intercultural e Bilíngue. Pude refletir sobre o processo de diglossia que ocorre com desvalorização da língua materna em detrimento do ensino da língua portuguesa o qual tem sido defendido por algumas famílias Terena. Hoje os Terena conseguem descrever seus mitos e práticas educacionais em duas línguas como processo de resistência ao saber colonial. Para isso, os professores Terena com a participação da comunidade tem produzido materiais interculturais e bilíngues. Também foi possível observar a maneira como os Terena desenvolvem suas pedagogias no espaço da Aldeia, onde as crianças aprendem com seus pais e avós observando e praticando seus conhecimentos. Mas também, foi importante refletir sobre a capacidade de resistência, apropriação e subversão que os fizeram questionar esses modelos e assim manter suas práticas e cosmologia através a proposta de um currículo intercultural e bilíngue para as escolas das aldeias, que possam promover a valorização da diferença e a permanência da língua materna.

Na terceira parte da tese procurei refletir sobre a visão que essa comunidade indígena tem sobre seus saberes tradicionais e sua espiritualidade. O que eles reconhecem como uma pedagogia decolonial e o entendimento que eles possuem sobre a importância de manter os ensinamentos adquiridos por seus antepassados e como esses ensinamentos estão presentes no cotidiano da aldeia, mesmo que de forma hibridizada. Também foi relevante observar sobre como os Terena foram ressignificando sua língua e suas epistemologias a partir da teoria do ensino

intercultural e bilíngue a partir de autoras como Candau e Walsh, que numa perspectiva dialógica levantaram questões pontuais sobre a importância do currículo intercultural e bilíngue para as escolas indígenas através de uma política educacional que cause profundas mudança no atual currículo nacional que está posto para toda e qualquer escola sem levar em conta os diferentes contextos em que essas escolas estão inseridas. Procurei observar as práticas pedagógicas híbridas que abrem caminho para análise e verificação da cosmovisão do povo Terena nas Terras Indígenas de Cachoeirinha, e se os mais novos estão procurando preservar a língua, a cultura e as epistêmes praticadas pelos anciãos. Todo esse conhecimento tradicional poderia fazer parte do currículo específico nas escolas Terena como forma de emancipação dos conhecimentos coloniais. Os quais os professores indígenas estão lutando para que haja mudança no currículo de base nacional, o qual impõe um currículo único às comunidades indígenas e que ainda serve como estratégia de subalternização.

Considerando que, por mais que as legislações sobre o ensino intercultural e bilíngue tenha avançado e que as políticas linguísticas objetivam fortalecer, valorizar e ampliar o uso da língua materna, ainda há muita luta a ser travada pelos povos indígenas na manutenção de sua língua e seus conhecimentos tradicionais para que possam ser reconhecidos e valorizados como diferença, através da construção de um currículo intercultural e bilíngue de base nacional. Essa conquista só pode ocorrer quando houver uma política de valorização das línguas indígenas no Brasil, assim como vem ocorrendo em outros países da América Latina. E para que isso aconteça é necessário que o Ministério da Educação e Cultura/MEC ao elaborar as bases curriculares nacionais convoquem os professores indígenas para a participação dessa construção.

Por fim, cabe observar que cheguei ao fim deste trabalho com os questionamentos sobre o bilinguismo e a interculturalidade entre os Terena no espaço da Aldeia Argola respondidos, contudo, outros questionamentos surgiram o que justifica a necessidade de continuar a caminhada de reflexão sobre o modelo de Educação Intercultural e Bilíngue que ainda carece de debates sobre uma política educacional para um currículo diferenciado para as escolas indígenas Terena, na Terra Indígena Cachoeirinha – Miranda/MS.

Referências

- AGUIRRE, Juan F. **La demarcación de limites de España e Portugal em la América Meridional**, Boletim del Instituto Geográfico Argentino, Buenos Aires, 1898 (pp. 464-510).
- ALMEIDA, Rita Heloisa de. **O diretório dos índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII**. Brasília. Editora da Universidade de Brasília, 1997
- ALTENFELDER SILVA, Fernando. **Mudança cultural dos Terena**. Revista do museu paulista. N.8. Vol. III, 1949.
- ALVES, Cledeir Pinto. **As professoras Terena no processo de retomada do território tradicional da Aldeia Buriti/ Dois Irmão do Buriti – MS**. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande/MS, 2019.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo. Moderna, 2006.
- AZARA, Felix de. **Descripción de História del Paraguay y del rio de La Plata. De los índios Pampas**. (pp.99-160). Editora Bajel, Buenos Aires, 1947.
- BACKES, José Licínio. et al. **Educação e diferença: desafios para uma escola intercultural**. Campo Grande: UCDB, 2005. Coleção teses e dissertações em educação, v. 6.
- BALDUS, Herbert. **Lendas dos índios Tereno**. Revista do Museu Paulista. São Paulo, v.4, 1950 (pp. 217-232).
- BARROS, Maria Cândida D. Mendes. **Linguística como padrão de escrita missionária**. Cadernos de Linguagem e Sociedade. Vol. 2, nº 01. Brasília/DF. Thesaurus, 1996.
- BATISTA, Ronaldo Oliveira. **Descrição de línguas indígenas em gramáticas missionárias do Brasil colonial**. vol. 21. nº 01. São Paulo. Delta. Jan/jun, 2005. [http:// dx.doi.org/10.1590/50102-44502005000100005](http://dx.doi.org/10.1590/50102-44502005000100005).
- BHABHA, Homi K., **O local da Cultura**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Editora Hucitec. São Paulo, 2012.
- _____. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1999.
- BITTENCOURT, Circe Maria e LADEIRA, Maria Elisa. **A História do povo Terena**. MEC, Brasília, MEC/SEF/USP, 2000.

BLOOMFIELD, L. *Language*. London: Allen and Unwin, 1935.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BOAS, Franz. *Antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRAGA, Márcio André. **Os selvagens da província: índios, brancos e a política indigenista no Rio Grande do Sul entre 1834 e 1868**. (Dissertação de Mestrado em História). Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo/RS, 2003.

BUTLER, Yuko e HAKUTA, Kenji. **Bilingualism and Second Language Acquisition**. University of Pensylvania, USA. January, 2014.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural: entre afirmações e desafios**. In Moreira, A. F. e Vera Maria (Orgs) **Currículo, disciplinas escolares e culturas**. Petropolis, RJ: Vozws, 2008.

_____. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. 7 Letras: Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**. 7 Letras: Rio de Janeiro, 2016.

_____. **Diferenças culturais, cotidiano Escolar e práticas pedagógicas**. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, V. M. e MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Vozes: Rio de Janeiro, 2008.

CANDAU, V. M e RUSSO, K. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. *Rev. Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n.29, jan./abril, 2010.

CASTELNAU, Francis. **Expedição às regiões centrais da América do Sul**. Companhia Editorial Nacional: São Paulo, 1949.

CARDIM, Fernão. **Do princípio e origem dos índios do Brasil e de seus costumes, adoração e cerimônias**. Typografia da gazeta de notícias. Rio de Janeiro, 1881.

CARVALHO, Sílvia M. S. et al. **Bibliografia crítica dos povos Aruák de Mato Grosso do Sul e do Grande Chaco**. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

CAVALCANTE, Marilda C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A. Documentação de Estudo em Linguística Teórica e Aplicada. 15 (SPE), 385-417, Scielo. Brasil, 1999.

CHIAVENATO, Júlio José. **A Guerra do Chaco**. Editora brasiliense, 1979.

CLAMMER, J. R. **Literacy and social change: a case study of Fiji**. Leinder. E. J. Brill, 1976.

CLIFFORD, James. **Dilemas de la cultura: Antropología, literatura y arte em la perspectiva pósmoderna**. Barcelona. Gedisa, 1995.

Conocimento Indígenas y Políticas Educativas em América Latina: Análisis exploratório de cómo las cosmovisiones y conceptuales culturales indígenas de conocimiento inciden y pueden incidir, em la política educativa en la región. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREAL/UNESCO. Educación, 2013.

COUTO, Hildo Honório do. **Fonética e Fonologia do Português**. Brasília/DF. Thesaurus, 1997.

CRUZ, H. M. e RAINER, E. H. **Bilinguismo, educación indígena y consciência linguística em comunidades otomíes del Valle del Mezquital**. México. Estios Filologicos, 1981.

CUNHA, Rodrigo Bastos. **Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil**. In: Educar. Editora UFPR, Curitiba, 2008.

D'ANGELIS, Wilma da Rocha. **A questão da educação indígena no 10º COLE. Leitura e escrita em Escolas Indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE DE 1995**. Campinas. Editora Mercado das Letras, 2012.

Documento Final da I Conferência Nacional e Educação Escolar Indígena. Luziânia-GO de 16 a 20.11.2009. UNIDIME, MEC, FUNAI, Consed. Brasília, 2014.

ELOY AMADO, Luiz Henrique. **Direitos dos povos indígenas e Legislação indigenista**. In: Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul. URQUIZA. Antônio Hilário Aguilera (Org.). Campo Grande/MS. UFMS, 2016.

_____. **Vukápanavo – O despertar do povo Terena para os seus direitos: movimento indígena e confronto político**. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ (Museu Nacional). Rio de Janeiro, 2019.

ESCOBAR, Arturo. **“Mundos y conocimiento de outro modo”: El programa de investigación de modernidade/colonialidad latino-americana**. Bogotá, Colombia. ISSN 1794-22489. Revista Tabula Rasa, nº 1, enero-diciembre, 2003.

FERGUSON, Charles. **A Diglossia**. In: Word. nº 15, p.325-340, 1959.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: Um diagnóstico crítico da situação do Brasil**. In. SILVA, A.L. da; FERREIRA, M. K. L. (Orgs). 2º ed. Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola. São Paulo. Global, 2001.

FISHMAN, Joshua. **Domains of language use in relation to multicultural life**. Revista de Estudos da Linguagem. Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, n.2, v.24. jul/dez, 2016, p.371-650.

_____. **Bilingualism and bicultirism individual and as societal honema**. Journal of Multilingual and multicultural development, 1980, v.1, n.1.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Rev. Bras. e Educ. nº 23. Rio de Janeiro, maio a agosto. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira**. Ameríndia, nº08, Rio de Janeiro, 1983.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre o índio**. Revista Ensaios e pesquisa em educação. n.2, V. 01. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2005.

GÓMEZ, Luis. **La educación desde los pueblos indígenas de Bolivia**. Análisis del proyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, como resistência frente a la educación para la globalización neoliberal. Universidad Nacional, Costa Rica, 2009.

GÓMEZ, S. C. e GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Colombia. Siglo del Hombre Editores, 2007.

GONÇALVES, Albenir I. Q. **O regramento jurídico das Sesmarias**. Editora LEUD, 2014.

GORDON, Noah. **Xamã – A história de um médico no século XIX**. Rio de Janeiro. Editora Rocco, 1993.

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetória**. Brasília. Coleção Educação para todos. Brasília/DF, fevereiro de 2006.

GROSJEAN, François. **Life with two languages: Introduction to bilingualism**. Harvard University Press, 1982.

HALL, Stuart; DU GAY, Paul. **Questions of cultural identity**. Londres: Sage, 1996.
HALL, Stuart. **Da diáspora. Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart, **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo**. Educação & Realidade, v.22, n. 2 pp. 15-46, Porto Alegre/RS: UFRGS/FACED, jul./dez, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 2004. Trad. Tomaz Tadeu da Silva.

HAMEL, Rainer Enrique. **La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística**. In: ORLANDI, E. Política Lingüística na América Latina. Campinas, SP: PONTES, 1998. p. 41-73.

_____. **Diglossia y conflicto intercultural**. Boletim de Antropologia Americana. México, 1983, n. 08, pp. 89-100.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz. 9-11 de marzo de 2010.

KANAPP, Cássio. **O Ensino Bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiwa de MS**. (Tese de Doutorado em História). Dourados/MS. UFGD, 2016.

LANGER, Protássio Paulo. **Os Guarani – missioneiros e o colonialismo Luso no Brasil Meridional**. Porto Alegre/RS. Martins livreiro editor, 2005.

LÓPEZ, Luis Enrique. **La cuestión de la interculturalidad y la educación latino-americana**. Programa de Formación em Educación Intercultural Bilíngue em los Países Andinos (PROEIB Andes), 1999.

LÓPEZ, L. E. e KÜPER, W. **La educación intercultural bilíngue en América Latina: balance y perspectivas**. La revista Iberoamericana de Educación. maio a agosto, 1999.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento de linguagem**. Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Cortez Editora: São Paulo, 2000.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Artmed: Porto Alegre, 2000.

MACNARAMA, T. Multilingualism in Education: A poststructuralism critique. In: the modern language. Journal 95. p. 430-411, 2011.

_____. Bilingualism in the modern world. Journal 23. Of social issues, 1967.

MAHER, Tereza Machado. **Seminário desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos**; INES – Instituto Nacional na Educação Bilíngue para Surdos. 21 a 23 de julho de 1997.

MAHER, Tereza Machado. O Bilinguismo e o Aluno indígena. In: VEIGA, Juracilda e FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Orgs) **Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena**. ALB. Ministério do Esporte, Campinas, SP, 2007.

MAPA - Memória da Administração Pública Brasileira; mapa.an.gov.br; publicado em 10 de novembro de 2016; Diretores/Diretórios dos Índios.

MARCONDES, D. **Textos básicos de linguagem. De Platão a Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARIN, José. **Multiculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização**. Visão Global. Joaçaba. Vol. 1, nº 02, pág. 127-154. Jul/dez. 2009.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

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

MELIÁ, Bartolomeu. **Diglosia en el Paraguay: o la comunicación desequilibrada**. In: ORLANDI E. Política Linguística na América Latina. Campinas, SP: PONTES, 1998. p. 111-119. MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Cortez Editora: São Paulo, 2000.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad e gramática de la descolonialidade**. Ediciones del signo. Argentina, 2010.

MONSERRAT, Ruth M. F. **O que é o ensino bilíngue: a metodologia da gramática contrastiva**. Revista pontos de vista, Brasília, ano 14, n.63, jul./set., 1994.

MORIN, Edgar. **O Enigma do Homem**. Para uma antropologia. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

_____. **O método IV. As ideias, a sua natureza, vida habitat e organização**. Publicações Europa-América. Biblioteca Universitária, 1991. Trad. Emílio Campos Lima.

NASCIMENTO, André Marques. **Português Intercultural: Fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa licenciatura intercultural**. Tese de doutorado (doutorado em letras e linguística) UFG, Goiânia, 2012.

NOBRE, Domingos. **História da educação escolar indígena no Brasil**. Instituto de Educação de Angra dos Reis – UFF/IGAR. Jacupenga. Angra dos Reis/RJ, 2005.

NOVOA, António. **Flexibilização curricular: cenários e desafios**. Antônio Cabral Neto (org.), Natal-RN. EDUFRN – Editora da UFRN, 2004.

OLIVEIRA, Amurabi. **Por que etnografia no seu sentido estrito e não estudos do tipo etnográficos em educação.** Revista da FAEEBA – Educação Contemporaneidade, Salvador, v.22, n.40, p. 69-81, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Edineide Dias de. **Registro de lendas e estórias Terena.** Campo Grande/MS. Editora Mória, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Do índio ao bugre; o processo de assimilação dos Terena;** prefácio de Darcy Ribeiro. Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1976.

PILETTI, Claudino. PILETTI, Nelson. **História da educação.** São Paulo. Contexto, 2012.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização.** Revista Signótica. V. 18 nº 2. UFG. Goiânia, 2006.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Brasília, 1998.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas brasileiras para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo. Loyola, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin e ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação.** PUC do Paraná. Revista Diálogo Educacional. V.6 nº19, 2006.

ROSENDO, Ailton Salgado. **Formação de Professores Indígenas: o projeto do curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Amambai/MS.** Dissertação de mestrado – Universidade Federal da Grande Dourados UFGD/MEC. Dourados/MS, 2010.

SAPIR, Edward. Linguística como ciência. Livraria Acadêmica. Rio de Janeiro, 1994.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **O estudo de caso etnográfico em educação.** In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.) **Itinerários de pesquisa, perspectiva qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: Lamparina 2ª edição, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória. EDUFES/Vozes, 2011. SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. RBPAAE. V.29, n.2, 207-221, mai/ago. 2013.

_____. Estado e políticas educacionais na educação brasileira. EDUFES, Vitória, 2011.

_____. Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, março de 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo. Editora Saraiva, 2013.

_____. **El curriculum: uma reflexión sobre la práctica**. Madri. Morata. 1988.

SECAD/MEC. Cadernos 3 – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília/DF. Ministério da Educação, abril de 2007.

SEIZER SILVA, Antônio Carlos. **Kalivôno Hikó Trenoe: sendo criança indígena Terena do século XXI: vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações**. Tese de doutorado, UCDB, Campo Grande/MS, 2016.

SEKI, Lucy. **A Linguística indígena no Brasil**. D.E.L.T.A, Vol. 15, nº especial (257-290). UNICAMP. CNPq, 1999.

SILVA, André Luiz Freitas. **Reduções Jesuítico – Guarani: espaço de diversidade étnica**. (Dissertação de Mestrado em História). Dourados/MS. UFGD, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

SOARES, Marília Facó. Alguns aspectos do ensino bilíngue indígena. In: VEIGA, Juracilda e FERREIRA, M. B. R. (orgs). **Desafios atuais da educação escolar indígena**. ALB. Ministério do Esporte. Campinas S.P., 2005.

SOBRINHO, Maria de Lourdes Elias. **Alfabetização na Língua Terena: uma construção de sentido e significado da identidade Terena da Aldeia Cachoeirinha - Miranda/MS**. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande/MS, 2010.

SOUZA, Lécio Gomes de. **História de uma região: Pantanal e Corumbá**. Editora Resenha Tributária Ltda. São Paulo, 1973.

TAUNAY, Visconde de. **Entre os nossos índios**. São Paulo, Editora Companhia Melhoramento de São Paulo, 1960.

THIERY, C. **True bilingualism and second language learning**. In: D. Gerver e H. Sinaiko (eds.). Language interpretation and communication. New York: Plenum Press, 1978.

TUBINO, Fidel. Y Ardito, W. **Interculturalidad, un desafío**. CAAP, Lima, 1994, 2da. edición, pp. 7-22.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Artmed: Porto Alegre, 2000.

VENTURA, Micilene Teodoro. **Ações afirmativas para acadêmicos indígenas nas Universidades de Mato Grosso do Sul.** III Jornada brasileira de Educação e Linguagem. XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul. III Encontro dos mestrados profissionais em Educação e Letras. UEMS, Campo Grande, Brasil, 06 a 08 de junho de 2018.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **Elementos acerca da sociodiversidade dos povos indígenas no Brasil e em MS.** In: Antropologia e História dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul. URQUIZA, Antônio H. A. (org.) Campo Grande/MS, Editora da UFMS, 2016.

XAVIER, Leopoldo Bibiano. **Revivendo o Brasil Império.** Editora artpress, 1991.

WALSH, Catharine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** Seminário "Interculturalidad y educación intercultural, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz. 9-11 de marzo de 2009.

WALSH, Catharine. **Estudios (Inter)culturales em clave de-colonial.** Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Tabula Rasa. Bogotá, Colombia N° 12:209227, enero-junio, 2010.

WALSH, Catharine. **Pedagogías deconoliales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.** Catherine Walsh editora. Serie pensamiento decolonial. Ecuador, 2012.

_____. **Interculturalidade e (des) colonialidade, perspectivas críticas e políticas.** XI Congresso ARIC. Florianópolis S/C. 29 de junho de 2009.

WEI, Li e MOYER, Melissa G. (Eds). **The blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism.** USA. Blackwell Publishing, 2008.

WEINREICH, U. Languages in contact: Findings and problems: The Hague: Mouton, 1953.

WELLER, Wivian **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método.** Revista Educação e pesquisa, v.32 n° 2, p. 241-260. São Paulo. Maio a agosto, 2006.

YOUNG, M. & WHITTY, G. **Society, state and schooling.** Lewes. Falmer Press. 1985.

ZABALZA. M. A. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola.** Portugal. Narcea, 1991.