



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

CARLA DANIELE NASCIMENTO DA COSTA

PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A LÍNGUA SAKURABIAT

BELÉM/PA

2020

CARLA DANIELE NASCIMENTO DA COSTA

PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A LÍNGUA SAKURABIAT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFPA) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Vilacy M. Galúcio

BELÉM/PA

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

C837p Costa, Carla Daniele Nascimento da
Proposta de material didático para a língua Sakurabiat / Carla
Daniele Nascimento da Costa. — 2020.
171 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Ana Vilacy Moreira Galúcio
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras,
Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará,
Belém, 2020.

1. Línguas indígenas. 2. Material didático. 3. Aquisição de
segunda língua. I. Título.

CDD 498.0981

CARLA DANIELE NASCIMENTO DA COSTA

PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A LÍNGUA SAKURABIAT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFPA) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Vilacy M. Galúcio

DATA DE APROVAÇÃO: 12 / 03 / 2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Vilacy Moreira Galúcio (Presidente)

Prof. Dr. Luiz Alexandre Mattos do Amaral (Membro Externo)

Profa. Dra. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva (Membro Interno)

Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha (Suplente)

Ao povo Sakurabiat, especialmente aos mestres Rosalina, Severino e Olimpio, aos professores indígenas e a todas as crianças!

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa de mestrado só foi possível graças à participação, direta ou indireta, de muitas pessoas. O interesse pela pesquisa remonta à minha formação na educação básica. Por esse motivo, gostaria de iniciar agradecendo a todos os meus professores, desde as séries iniciais até a pós-graduação, que mesmo diante das dificuldades do dia a dia conseguiram despertar em mim o amor pela educação e a vontade em querer somar forças nessa luta.

Agradeço especialmente a minha orientadora, professora Vilacy Galúcio, por embarcar comigo nessa jornada. Muito obrigada por ter me apresentado aos Sakurabiat, por todos os ensinamentos, conselhos e pela confiança em mim depositada.

Meu muito obrigada aos professores Luiz Amaral e Walkyria Magno pela leitura cuidadosa e pelos preciosos comentários sobre o texto da qualificação. Obrigada também por continuarem contribuindo para a minha formação relendo o texto e avaliando-o mais uma vez.

Agradeço também à professora Myriam da Cunha pelo empréstimo de materiais didáticos e pelas conversas e orientações sobre o que é aprender e ensinar línguas.

Sou grata a toda comunidade Sakurabiat, especialmente a Rosa, Severino e Olimpio pelos ensinamentos sobre a língua e cultura de seu povo, e sobre a vida. Aos professores indígenas por acreditarem no meu trabalho e por me permitirem contribuir para as suas lutas e formação, meu muito obrigada.

Obrigada às amigas Kelly Oliveira e Camille Miranda por compartilharem artigos, conhecimentos, dúvidas, alegrias, estresses e amor às línguas indígenas.

Meu muitíssimo obrigada aos amigos Diego Mesquita e Andreza Alcântara por todo o carinho, compreensão e gargalhadas proporcionadas, seja pessoalmente ou via internet, as quais me deram força e vigor para continuar a trabalhar mais feliz e com o coração leve.

Agradeço aos colegas da reserva técnica do Museu Paraense Emílio Goeldi: Saulo Brito, Ellison Cleyton e Joshua Birchall pela amizade e por todos os conhecimentos compartilhados sobre documentação, línguas e culturas indígenas.

Certamente esses dois anos de mestrado não teriam sido tão prazerosos sem o carinho, amor, dedicação, paciência e cuidados de duas pessoas: minha querida mãe, Rita Nascimento, e o meu melhor amigo e amor Amadeu Fortes. Meu muito obrigada por compartilharem das minhas alegrias e tristezas e por não me deixarem desanimar. Eu amo vocês!

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro através da bolsa de mestrado, a qual me possibilitou realizar as viagens de campo, participar de eventos científicos e ter acesso a materiais de estudo, recursos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

“É necessário ter em mente que a libertação das populações indígenas é realizada por elas mesmas, ou não é libertação [tradução nossa]”.¹

(SIMPOSIO SOBRE LA FRICCIÓN INTERÉTNICA EN AMÉRICA DEL SUR, 1975, p. 4)

¹ No original: Es necesario tener presente que la liberación de las poblaciones indígenas es realizada por ellas mismas, o no es liberación. Disponível em: http://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_1.pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.

RESUMO

Falada atualmente por cerca de 12 pessoas, no estado brasileiro de Rondônia, Sakurabiat é uma língua ameaçada de extinção que compõe o ramo Tupari, família Tupi. Em um contexto de ensino formal de língua, Sakurabiat possui os *status* de segunda língua e língua de herança na comunidade. Por essa razão, a formação adequada e continuada dos professores indígenas é uma etapa fundamental no processo de ensino e resgate da língua e cultura tradicionais, pois é a partir da tomada de decisões bem informadas que a comunidade Sakurabiat poderá alcançar seus objetivos linguísticos. A produção e publicação sistemática de materiais específicos às demandas dos povos autóctones é um dos princípios da educação escolar indígena no Brasil. No entanto, muitas escolas carecem de tais recursos. Partindo desse cenário, este trabalho tem o objetivo de descrever e analisar o processo de elaboração de um material didático para a língua Sakurabiat. Fundamentada nos pressupostos teóricos das políticas brasileiras de ensino de línguas (BRASIL, 1988, 1996, 1998), bem como nas teorias de aprendizagem linguística e nos métodos e abordagem de ensino de línguas, incluindo a alfabetização em línguas minorizadas (BAKER, 2001; PAIVA, 2014; RICHARDS; RODGERS, 2001), a presente pesquisa é orientada pela abordagem qualitativa de análise de dados e pelos princípios metodológicos da pesquisa bibliográfica, do estudo de caso, da etnografia e da pesquisa-ação. Os procedimentos metodológicos incluíram trabalho de campo para coleta de dados através de entrevistas, observações *in loco* e elicitções. Foram realizadas duas viagens de campo dirigidas a públicos diferentes. A primeira viagem foi direcionada às demandas educacionais dos professores Sakurabiat. Já a segunda viagem focalizou os objetivos de aprendizagem da língua indígena expressos por pais de alunos da escola Aipere e membros da comunidade em geral. Os dados coletados revelaram que os Sakurabiat anseiam por um material que os auxilie no processo de resgate da língua e cultura do povo. Dessa maneira, a pesquisa evidencia a necessidade de utilização de diferentes teorias de aprendizagem, assim como de métodos e abordagem de ensino de línguas para atender às especificidades e demandas do contexto Sakurabiat. A expectativa é a de que o material analisado nesta pesquisa funcione como uma ferramenta no processo de resgate da língua e cultura indígena. Para isso, os membros da comunidade precisarão transpor as fronteiras da escola e levar a língua e cultura Sakurabiat a diferentes espaços de uso.

Palavras-Chave: Material Didático. Ensino. Aprendizagem. Língua Sakurabiat.

ABSTRACT

Currently spoken for about 12 people in the Brazilian state of Rondonia, Sakurabiat is an endangered language that composes the Tupari branch of the Tupi family. In the context of formal teaching of the language, Sakurabiat has the status of a second language and heritage language in the community. The appropriate and continuous training of indigenous teachers is a fundamental stage in the process of teaching and recovering of the language and the traditional culture, then, based on the decision taken informed and appropriate the Sakurabiat community will be able to reach their linguistic goals. The production and systematic publication of specific materials according to the demands of indigenous people is one of the principles of indigenous education in Brazil. However, many schools lack this type of material. In this sense, the present study aims to describe and analyze the process of elaboration of teaching material to the Sakurabiat language. Based on the theoretical assumptions of Brazilian policies of languages teaching (BRASIL, 1988, 1996, 1998), as well as on theories of linguistic learning and the methods and approach of language teaching, including literacy in minoritized languages (BAKER, 2001; PAIVA, 2014; RICHARDS; RODGERS, 2001), the present study is guided by the qualitative approach of data analysis and by the methodological principles of bibliographic research, case study, ethnography and action research. The methodological procedure included fieldwork for data collection utilizing interviews, on-site observation, and elicitation. Were done two field trips, focused on different audiences. The first trip was focused on the educational demands of Sakurabiat teachers. The second trip focused on the indigenous language learning objectives expressed by parents of students from the Aipere school and members of the community in general. The data collected exposes that the Sakurabiat community yearns for a material that supports them in the recovering process of their traditional language and culture. Thus, the research highlights the need to use different learning theories, as well as methods and language teaching approach to attend the specificities and demands of the Sakurabiat context. The expectation is that the material analyzed in this research works as a tool in the process of recovering the indigenous language and culture. To do this, community members will need to cross school boundaries and take the Sakurabiat language and culture to different spaces of use.

Keywords: Teaching Material. Teaching. Learning. Sakurabiat Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Início da primeira unidade do Material Didático Sakurabiat	94
Figura 2 – Atividades da Unidade 1	95
Figura 3 – Atividade de ortografia e orientações para professores	96
Figura 4 – Orientações para os professores e sugestões de atividades.....	96
Figura 5 – Quadro de posições da letra P	97
Figura 6 – Atividade da unidade 6 – (letra P).....	98
Figura 7 – Atividade de identificação de grafemas (Unidade 7 – letra T).....	99
Figura 8 – Atividade de identificação e leitura de palavras (Unidade 9 – letra Kw)....	100
Figura 9 – Atividade de identificação de cores na língua Sakurabiat	100
Figura 10 – Atividade de formação de palavras	101
Figura 11 – Atividade de cruzadinha e formação de frase com variação dialetal.....	102
Figura 12 – Atividade de produção oral em Sakurabiat.....	102
Figura 13 – Sugestão de jogo didático no material pedagógico Sakurabiat.....	103
Figura 14 – Jogo da memória elaborado pelas crianças da aldeia Baixa Verde	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Inventário fonológico das vogais da língua Sakurabiat.....	22
Quadro 2 – Inventário fonológico das consoantes da língua Sakurabiat.....	23
Quadro 3 – Padrões silábicos da língua Sakurabiat.....	24
Quadro 4 – Morfemas pronominais pessoais da língua Sakurabiat.....	28
Quadro 5 – Representação ortográfica das vogais da língua Sakurabiat.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS

1S	primeira pessoa singular
1PIN	primeira pessoa inclusiva
1PEX	primeira pessoa exclusiva
2S	segundo pessoa singular
2PL	segunda pessoa plural
3S	terceira pessoa singular
3C	terceira pessoa correferencial
3PL	terceira pessoa plural
3PL.C	terceira pessoa plural correferencial
AUX	auxiliar
CAUS	causativo
DAT	dativo
DIM	diminutivo
INC	incoativo
INTRVZ	intransitivizador
IPFV	imperfectivo
NPAS	não passado
OBL	oblíquo
PASS	passado
PL	plural
REP	repetitivo
SOC	sociativo
V.T	vogal temática

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1	O POVO E A LÍNGUA SAKURABIAT.....	17
1.1	Situação linguística e sociocultural do grupo Sakurabiat.....	17
1.2	Estudos sobre a língua.....	20
1.3	Breve resumo da estrutura linguística	21
1.3.1	Fonética e fonologia.....	22
1.3.2	Morfossintaxe.....	25
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	30
2.1	Políticas de ensino e educação escolar indígena no Brasil.....	30
2.2	Ensino e aprendizagem de línguas.....	37
2.2.1	Teorias de aquisição/aprendizagem linguística.....	42
2.2.2	Métodos e abordagem de ensino de línguas.....	47
2.2.3	Ecletismo no ensino de línguas.....	51
2.2.4	Modalidade escrita e ensino de línguas minorizadas em sociedades multiculturais.....	52
3	METODOLOGIA.....	63
3.1	Perguntas e objetivos da pesquisa.....	63
3.2	Abordagem e métodos	64
3.3	Participantes da pesquisa.....	66
3.4	Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	67
3.5	Procedimentos de análise de dados.....	70
4	PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO SAKURABIAT.....	73
4.1	Planejamento do material didático Sakurabiat.....	74
4.1.1	Escolha dos textos.....	83
4.1.2	Descrição da ortografia Sakurabiat.....	86
4.2	Confecção do material didático Sakurabiat.....	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS.....	108

APÊNDICE A – MATERIAL DIDÁTICO SAKURABIAT (VERSÃO DO PROFESSOR).....	112
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS.....	167
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	169
APÊNDICE D – ANUÊNCIA CACIQUES.....	170

INTRODUÇÃO

A diversidade linguística no Brasil é uma realidade ameaçada. O número de línguas faladas no país varia a depender dos critérios estabelecidos por cada pesquisador. Sabemos, no entanto, que das cerca de 210 línguas faladas no território brasileiro, mais de 80% são línguas indígenas (150 a 180 línguas) e a maioria delas encontra-se ameaçada de extinção (MOSELEY, 2010; SOMOS, 2011). Os motivos que colaboram para essa preocupante realidade são vários, vão desde o genocídio dos povos tradicionais, até o silenciamento das línguas e culturas (r)existentes por meio de políticas integracionistas e da desvalorização da multiculturalidade.

Tentativas para reverter esse quadro vêm sendo desenvolvidas através de muitos espaços, um deles é a educação escolar indígena. As políticas atuais que embasam essa modalidade de ensino evidenciam os direitos dos povos indígenas de ter uma educação específica, diferenciada, intercultural, bi/multilíngue e comunitária. Contudo, a efetivação dessa escola ainda parece ser uma realidade distante para muitas comunidades. A carência na elaboração e publicação sistemática de materiais específicos é um exemplo das dificuldades encontradas por muitos povos indígenas. Se pensarmos que, em muitas comunidades, o “material didático” se resume a um dicionário ou um livro de estórias do povo, a situação da educação escolar indígena no Brasil se torna ainda mais alarmante.

A fim de refletir e de buscar estratégias para a transformação do cenário apresentado acima, este trabalho tem por objetivo descrever e analisar o processo de elaboração de um material didático para a língua Sakurabiat – uma língua indígena, criticamente ameaçada de extinção, falada por aproximadamente 12 pessoas no estado de Rondônia (Brasil). Em consonância com as escolhas da comunidade indígena, utilizamos o termo Sakurabiat¹ para nos referirmos tanto ao grupo quanto à língua indígena falada por esse povo.

A pesquisa justifica-se, como mencionado anteriormente, pela carência de materiais específicos para a educação escolar indígena. Tal demanda foi posta à autora desta dissertação, pela própria comunidade Sakurabiat, enquanto a pesquisadora trabalhava com a descrição de aspectos morfosintáticos da língua, em 2017. Dessa maneira, este trabalho não diz respeito a um profundo e detalhado estudo bibliográficos sobre teorias de ensino-aprendizagem e métodos de ensino de línguas. Trata-se, antes de tudo, de uma investida em atender às necessidades do povo em resgatar o uso da língua tradicional enquanto componente da identidade Sakurabiat.

¹ A escolha pela grafia Sakurabiat (com a inicial maiúscula) está pautada na “Convenção para grafia dos nomes tribais” publicada na Revista de Antropologia (1954).

Para tanto, procuramos responder as seguintes perguntas de pesquisa: Como elaborar um material didático para a língua Sakurabiat?, Por que elaborar um material didático Sakurabiat?, Qual o público alvo do material? e Onde ele será usado?

Esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos nas políticas de ensino de línguas no Brasil (BRASIL, 1988, 1996, 1998), bem como nas teorias, métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de línguas, incluindo a alfabetização em línguas minorizadas (BAKER, 2001; PAIVA, 2014; RICHARDS; RODGERS, 2001).

Utilizamos a abordagem qualitativa para a análise de dados e, por conseguinte, princípios metodológicos da pesquisa bibliográfica, da pesquisa-ação, da etnografia e do estudo de caso. Os procedimentos metodológicos adotados incluíram duas viagens de campo para coleta de dados através de entrevistas, reuniões (para planejamento do material didático e discussão sobre ortografia), elicitções com falantes da língua e oficinas de utilização do material. Ademais, o processo de confecção do material didático também constitui dados para descrição e análise.

Esta dissertação está organizada em 5 seções. Na primeira, apresentamos informações sobre o povo e a língua Sakurabiat. A segunda seção é dedicada à fundamentação teórica referente às políticas de ensino de línguas brasileiras e ao ensino e aprendizagem de línguas. Os procedimentos metodológicos são descritos na terceira seção. A quarta seção é composta pela análise dos dados à luz das teorias apresentadas na seção 2 e dos procedimentos metodológicos descritos na seção 3. Por fim, temos a última seção, dedicada às reflexões acerca dos resultados da pesquisa e suas implicações teóricas e práticas.

1 O POVO E A LÍNGUA SAKURABIAT

Esta seção é dedicada à apresentação do povo e da língua Sakurabiat. Para isso, começamos com uma síntese a respeito da situação linguística e sociocultural do grupo, identificando número de falantes, variedades linguísticas e o contexto escolar. Seguimos com um levantamento dos principais estudos realizados sobre a língua e encerramos a seção com uma breve caracterização da estrutura linguística.

1.1 Situação linguística e sociocultural do grupo Sakurabiat

A palavra sakurabiat (sakirap ‘macaco-prego’ +iat ‘coletivo; plural’) significa literalmente “o grupo dos macacos-prego”. Atualmente essa palavra é usada para fazer referência tanto ao grupo indígena de origem Tupi quanto à língua falada pelo povo. Na literatura acadêmica também podemos encontrar o nome Mekens fazendo referência à língua e ao grupo Sakurabiat (GALÚCIO, 1994, 2001, 2014; HANKE; SWADESH; RODRIGUES, 1958; MIRANDA, 2015). Segundo Galúcio (2006), o termo Mekens foi uma denominação geral atribuída a grupos indígenas diferentes que viviam na região do rio Mequens. No século XVIII o termo Mekens foi usado para nomear os povos Amniapé e Korategaya; mais tarde, no século XX, o nome Mekens foi estendido aos grupos indígenas Guaratira e Sakurabiat (GALÚCIO, 2006), que eram linguística e culturalmente relacionados aos Amniapé e aos Korategaya.

Devido a grandes perdas populacionais ocorridas por conta de doenças adquiridas pelo contato com os não-indígenas, como a gripe e o sarampo, bem como por massacres e exploração, os sobreviventes dos quatro grupos indígenas se juntaram formando um único grupo chamado Sakurabiat. Sendo assim, o grupo indígena que hoje se autoidentifica como Sakurabiat é formado por pessoas remanescentes desses quatro (sub)grupos étnicos. Este trabalho, em consonância com as escolhas da comunidade indígena, utiliza o termo Sakurabiat para se referir tanto ao grupo quanto à língua indígena falada por esse povo.

Atualmente, a maioria dos Sakurabiat vive na Terra Indígena (TI) Rio Mequens – localizada no município de Alto Alegre dos Parecis, estado de Rondônia (Brasil) – em uma área de aproximadamente 105.250 hectares, demarcada oficialmente no segundo semestre de 1996 (GALÚCIO, 2006). Com um tamanho inferior ao demandado originalmente pelos Sakurabiat,

a TI abriga 74 indígenas Sakurabiat distribuídos em 5 aldeias, a saber: aldeia 90, atualmente sendo renomeada para Aipere Koopi; aldeia Mariano; Baixa Verde; Soopipari e a aldeia Kwai.

A língua Sakurabiat é uma das cinco línguas indígenas que compõe a família linguística Tupari, a segunda maior família do tronco Tupi. De acordo com Galúcio (2001) as línguas geneticamente relacionadas à língua Sakurabiat, que junto a ela compõem a família linguística Tupari, são: Akuntsu, Wayoro, Makurap e a língua Tupari; todas faladas no estado de Rondônia por grupos relativamente pequenos.

A língua dos Sakurabiat encontra-se criticamente ameaçada de extinção² devido a vários fatores, um deles diz respeito à interrupção na transmissão da língua para as gerações mais novas; situação que vem se repetindo há mais de duas décadas. Todos os Sakurabiat são falantes fluentes de português. No entanto, dos 74 Sakurabiat habitantes da Terra Indígena Rio Mequens, apenas 12 pessoas falam fluentemente a língua, todas acima de 50 anos de idade. Há, ainda, um indígena Sakurabiat, falante fluente da língua, que vive na Terra Indígena Rio Branco, também no estado de Rondônia. Além desses 13 falantes fluentes de Sakurabiat, 7 pessoas podem ser classificadas, em termos linguísticos, como falantes passivos, ou seja, pessoas que compreendem a língua, mas não conseguem responder ou estabelecer um diálogo nela. O restante do grupo e, portanto, a maioria da comunidade, conhece apenas itens lexicais da fauna e flora, palavras específicas do uso cotidiano e relações próximas de parentesco.

Apesar da situação de vulnerabilidade em que a língua se encontra e do número populacional reduzido, bem como do pequeno número de falantes, a comunidade Sakurabiat ainda preserva algumas variedades dialetais. Galúcio (2001) identifica três variedades linguísticas apesar da existência de quatro subgrupos étnicos, são elas: Guaratira, Siokweriat e Sakurabiat, esta última variedade engloba os dialetos dos subgrupos étnicos Sakurabiat e Korategaya. A variedade Siokweriat é representada por um único membro – o indígena Sakurabiat que mora na T.I Rio Branco – e sua fala é mais próxima da variedade Guaratira do que da variedade Sakurabiat (GALÚCIO, 2001). A autora esclarece que todas as três variedades são mutuamente inteligíveis, estando suas diferenças quase que exclusivamente restritas a variações de alguns itens lexicais, que conseguem ser percebidas pelos falantes de cada grupo com uma certa regularidade. Por exemplo, os três dialetos possuem em seu quadro fonológico a consoante fricativa surda /s/, realizada como [s] em posição inicial e como [ts] em posição

² Classificação de acordo com o Atlas mundial das línguas em perigo, disponível no site da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Disponível em: <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php>. Acesso em: 5 mar. 2019.

intervocálica. No entanto, há algumas palavras nas quais o /s/ intervocálico ocorre apenas no dialeto Sakurabiat, como em <opiso> ‘meu pé’ em Sakurabiat, mas <opio> ‘meu pé’ em Guaratira e Siokweriat. Já a palavra para ‘homem, pessoa’ é <aose> em todos os três dialetos. Outra variação diz respeito à ocorrência de consoantes nasais no dialeto Sakurabiat que correspondem a consoantes oclusivas surdas em Guaratira e Siokweriat. Como exemplo temos as palavras <mākũyã> ‘cutia’ e <ngwã'ẽ> ‘panela’ no dialeto Sakurabiat, mas <pakũyã> ‘cutia’ e <kwa'ẽ> ‘panela’ em Guaratira e Siokweriat.

A respeito da educação escolar indígena na comunidade, Galúcio (2006) aponta uma primeira iniciativa em se ter o ensino da língua indígena na escola, no ano de 2004, sendo ministrada pelo então professor indígena – falante fluente da língua – Olímpio Sakyrabiar; mas por motivos diversos a escola indígena foi desativada e as aulas interrompidas por, pelo menos, todo o ano de 2005. Galúcio, em comunicação pessoal, afirma que a situação da educação escolar sempre foi muito instável na comunidade. Em um dos períodos em que houve educação escolar nas aldeias Sakurabiat (mais ou menos entre 1994-1996) não havia espaço físico destinado à realização das atividades escolares; as aulas eram ministradas pela esposa do cacique, que utilizava a cozinha de sua casa – equipada com um quadro e algumas cadeiras – para alfabetizar, em português, seus filhos e outras crianças da comunidade.

A instabilidade da educação escolar Sakurabiat perdura até os dias atuais. Mesmo havendo dois espaços físicos destinados à escola – em duas aldeias distintas – em apenas uma delas temos a educação escolar indígena ocorrendo de fato, com aulas regulares e contratação de uma professora Sakurabiat pela Secretaria de Estado de Educação de Rondônia (SEDUC-RO). Apesar disso, em algumas aldeias em que não há o prédio da escola, algumas famílias interessadas em aprender a língua e o sistema ortográfico criam, em suas próprias casas, espaços de ensino-aprendizagem mediados, principalmente, por materiais escritos na língua indígena e pelos professores Sakurabiat em formação, alunos do curso de formação de professores indígenas a nível de magistério do Projeto Açaí, desenvolvido pela SEDUC-RO.

Em termos de materiais escritos em Sakurabiat, um dos recursos didáticos para o ensino da língua já disponível em 2004 era a cartilha de alfabetização em Sakurabiat (GALÚCIO; FERREIRA SAKYRABIAR, 2004), elaborada como resultado das experiências de aulas de alfabetização na língua indígena realizadas por Galúcio – em períodos de aproximadamente um mês por ano entre 1996 a 1998 – no decorrer do projeto de alfabetização em línguas indígenas, desenvolvido pelo setor de linguística do Museu Paraense Emílio Goeldi em parceria com a *Norwegian Rainforest Foundation*. O projeto abarcava outras línguas indígenas de Rondônia e

tinha como objetivo alfabetizar em língua materna falantes fluentes de línguas indígenas. Sendo assim, a elaboração da cartilha de alfabetização em Sakurabiat seguiu a metodologia de ensino da língua Sakurabiat como língua materna (LM). A ortografia indígena utilizada no projeto foi elaborada por Galúcio e testada pela pesquisadora durante as aulas de alfabetização. Como resultado dessas experiências, Galúcio (2004) elaborou uma proposta formal de ortografia da língua Sakurabiat, que foi utilizada na elaboração da cartilha de alfabetização (GALÚCIO; FERREIRA SAKYRABIAR, 2004). Tal ortografia será melhor discutida e apresentada na subseção 4.1.2 deste trabalho.

1.2 Estudos sobre a língua

O primeiro estudo que se tem conhecimento sobre a língua Sakurabiat é o ensaio de Hanke, Swadesh e Rodrigues (1958) intitulado *Notas de fonologia Mekens*. O ensaio baseia-se em um vocabulário – recolhido por Wanda Hanke, em 1949, com dois indígenas da etnia Mekens (Sakurabiat) – utilizado para a delimitação da fonologia Sakurabiat a partir da análise dos sons representados no vocabulário e de comparações de raízes cognatas de outras línguas Tupi. Dentre as descobertas preliminares a respeito do inventário fonético e fonológico da língua estudada, temos a ocorrência de sons oclusivos surdos e sonoros, do flepe [r] e de, nas palavras dos autores, “sons de transição” como [j] e [w]. No que diz respeito às vogais, os pesquisadores ressaltam a possível variação existente entre os sons [u] e [o], que Galúcio (1994) apresenta como alofones de um mesmo fonema – /o/.

As pesquisas sobre a língua Sakurabiat começaram a ser realizadas, de forma sistemática, no início da década de 1990 a partir dos estudos sobre a língua e cultura Sakurabiat realizados por Galúcio (1994, 2001, 2006, 2014). O primeiro trabalho realizado pela autora, como resultado de seus estudos iniciais da fonologia Sakurabiat, é o artigo intitulado *Fonologia segmental da língua Mekens*, publicado em 1994 nos Anais do IX encontro nacional da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística (ANPOLL). O artigo inicia com a apresentação dos quadros fonéticos e fonológicos da língua e dos padrões silábicos, e tem continuidade com a exposição dos argumentos da análise fonológica e a distribuição fonotática dos fonemas da língua estudada. Além disso, a autora retrata o processo de sonorização que ocorre na língua e finaliza com o levantamento de 14 fonemas consonantais em Sakurabiat.

Outro estudo relevante para o conhecimento sobre a língua Sakurabiat diz respeito à tese de doutorado de Galúcio (2001), cujo título é *The morphosyntax of Mekens* (Tupi). Neste trabalho a autora identifica aspectos importantes da morfossintaxe Sakurabiat, como: ordem de palavras, raízes verbais e nominais, afixos, partículas, processo de formação de palavras, estruturas sentenciais etc.

Os conhecimentos sobre a estrutura gramatical da língua Sakurabiat são essenciais para, por exemplo, realizar traduções coerentes e adequadas de dados reais da língua, tais como as narrativas tradicionais do povo. Os conhecimentos advindos do estudo que resultou na tese de doutorado *The morphosyntax of Mekens* (Tupi), juntamente com a elaboração da ortografia da língua, possibilitou a publicação do livro *Narrativas tradicionais Sakurabiat: Mayãp ebõ* (GALÚCIO, 2006). O livro é uma coletânea das estórias tradicionais Sakurabiat que engloba 25 narrativas escritas na ortografia da língua indígena e traduzidas para o português, que podem ser escutadas através de uma mídia CD-ROM com a gravação das estórias contadas por diferentes falantes. Caracterizado como um livro bilíngue, a coletânea de textos serviu como material paradidático durante a confecção do material de ensino da língua Sakurabiat.

Ademais, outros trabalhos de documentação e descrição da língua Sakurabiat vêm sendo orientados pela pesquisadora; os mais recentes são a monografia de Miranda (2015) com o título *Documentação da língua Mekens: proposta de elaboração de um dicionário Fauna e Flora*, e o trabalho de descrição da negação em Sakurabiat a partir da análise de relações morfossintáticas na língua indígena (COSTA, 2018). Foi a partir de uma viagem de campo para estudo da negação em Sakurabiat, que a autora deste trabalho teve seu primeiro contato com a comunidade e pôde, assim, perceber algumas demandas educacionais do grupo, como por exemplo a necessidade de elaboração de materiais didáticos – tema desta dissertação de mestrado.

1.3 Breve resumo da estrutura linguística

A concepção e elaboração de um material de ensino de língua depende, primeiramente, dos conhecimentos linguísticos sobre a língua a ser ensinada. Sabe-se, contudo, que uma língua natural corresponde à organização sistemática dos seguintes domínios: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. No entanto, para este trabalho, a discussão de três desses domínios se faz mais relevante: fonologia, morfologia e sintaxe, estes dois últimos constituem a interseção denominada “morfossintaxe”. O estudo dos sons distintivos da língua – a fonologia

– é a base para a representação ortográfica utilizada na elaboração do material didático; e os conhecimentos sobre a morfossintaxe da língua a ser ensinada possibilitam o trabalho com dados linguísticos contextualizados, através da utilização de textos, como as narrativas tradicionais Sakurabiat. Sendo assim, apresentamos abaixo as características básicas da fonologia e morfossintaxe Sakurabiat.

1.3.1 Fonética e fonologia

O trabalho de Galúcio (1994) apresenta a análise da fonologia segmental de Sakurabiat a partir do levantamento dos quadros fonéticos e fonológicos da língua. O sistema fonológico vocálico é formado por cinco vogais orais (/a/, /e/, /i/, /i/ e /o/) e suas contrapartes nasais, havendo também contraste entre vogais curtas e longas, como podemos observar no quadro 1.

Quadro 1 – Inventário fonológico das vogais da língua Sakurabiat

	Vogais orais curtas			Vogais orais longas		
	Anterior	Central	Posterior	Anterior	Central	Posterior
Alta	i	i		i:	i:	
Média	e		o	e:		o:
Baixa		a			a:	
	Vogais nasais curtas			Vogais nasais longas		
Alta	ĩ	ĩ		ĩ:	ĩ:	
Média	ẽ		õ	ẽ:		õ:
Baixa		ã			ã:	

Fonte: (GALÚCIO, 2001, p. 22 – Adaptado)

Os contrastes vocálicos em Sakurabiat estão relacionados à nasalidade e oralidade, bem como à duração das vogais, podendo ser breves ou longas. Ao todo, a língua possui 20 fonemas vocálicos, como podemos observar no quadro 1 acima e em alguns exemplos de pares mínimos e/ou análogos abaixo:

1. Exemplos de pares mínimos e/ou análogos em Sakurabiat

a. /kwako/ ‘jacu’; /kwa:ko/ ‘batata doce’; /ã:.po/ ‘banco’, /ãp/ ‘corda’.

b. /ẽt/ ‘você’; /ẽ:t/ ‘cinzas’; /pe:.ga/ ‘mucura’; /pe.ga/ ‘pedir’.

c. /kĩ.ri/ ‘lagartixa’; /kĩ:.ra/ ‘ralar’; /pipe/ ‘raso’; /pi:p/ ‘coberto’

d. /ki.ba/ ‘tronco’; /ki:.ba/ ‘jurití’; /tĩp/ ‘cortar em toras’; /pĩ:p/ ‘ontem’

e. /kop/ ‘vermelho’; /kõ:p/ ‘silêncio’ /põt/ ‘arrebentar’; /po:t/ ‘velho’

No que concerne às consoantes, são 14 os fonemas consonantais apresentados por Galúcio (1994), distribuídos em: oclusivos surdos, oclusivos sonoros, fricativo, nasais, líquido e glides; a esse quadro consonantal Galúcio (2001) acrescentou o fonema oclusivo glotal surdo /ʔ/, encontrado em pouquíssimos dados linguísticos, indicando uma certa marginalidade deste em relação aos outros fonemas da língua. No quadro 2, abaixo, temos a representação dos 15 fonemas consonantais da língua Sakurabiat.

Quadro 2 – Inventário fonológico das consoantes da língua Sakurabiat

	Labial	Alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Oclusivas	p b	t		k g k ^w	ʔ
Fricativa		s			
Líquida		r			
Nasais	m	n		ŋ ŋ ^w	
Glides	w		j		

Fonte: (GALÚCIO, 2001, p. 22 – Adaptado).

Segundo Galúcio (1994) a série de consoantes oclusivas surdas /p, t, k/ ocorre na posição inicial, medial e final, na palavra e no morfema, antes e depois de vogal oral ou nasal. Já suas contrapartes orais /b, r, g/ ocorrem apenas em ambiente intervocálico, antes e depois de vogais orais e nasais. Sendo assim, estas consoantes nunca ocorrem em início de palavras, mas podem ocupar a posição inicial de um morfema. Destacamos que o fonema /r/, embora não seja oclusivo, está alinhado às consoantes oclusivas sonoras /b, g/, preenchendo, assim, no paradigma consonantal da língua, o espaço deixado pela ausência da alveolar sonora [d] (GALÚCIO, 2006). Outro fonema da série de oclusivos surdos apresentado por Galúcio (1994) é a consoante labiovelar /k^w/, que segundo a autora, ocorre apenas em posição inicial e medial, na palavra e no morfema, antes e depois de vogal oral e nasal.

As quatro consoantes nasais da língua Sakurabiat /m, n, ŋ, ŋ^w/ ocorrem em posição inicial e medial na palavra e no morfema, somente antes de vogais nasais. O fonema fricativo /s/ ocorre nas mesmas posições das consoantes nasais – inicial e medial na palavra e no morfema – com a diferença de poder ocorrer antes e depois de vogais orais e de vogais nasais. Os glides /j, w/ são analisados como consoantes da língua Sakurabiat. O fonema /j/ possui a mesma distribuição dos oclusivos surdos /p, t, k/, podendo ocorrer em posição inicial, medial e final na palavra e no morfema, antes e depois de vogais orais e nasais. Assim como o fonema /ʔ/, o glide bilabial /w/ aparece em poucos dados linguísticos. O fonema /ʔ/ pode ocorrer no início, no meio e no final de palavra. Já o fonema /w/ parece ocorrer somente no meio de palavra e em posição intervocálica, como em: <isãwã> ‘mastigar’, <sekwewã> ‘afundar’, <uku pawa> ‘remar’.

Galúcio (2001) nos diz que o padrão silábico da língua Sakurabiat pode ser resumido na seguinte estruturação: (C₁)(V)V(C₂), em que o constituinte mínimo de uma sílaba é uma vogal. No quadro 3, a seguir, temos alguns exemplos do padrão silábico Sakurabiat.

Quadro 3 – Padrões silábicos da língua Sakurabiat

Padrão Silábico	Sakurabiat	Português
V	[i.a]	lagoa
VV	[ao.'tse]	homem, gente
VC ₂	[et]	dormir
C ₁ V	['kwi.ri]	açaí
C ₁ VV	[sa:.'kia]	varrer
C ₁ VC ₂	[nõm]	não
C ₁ VVC ₂	[a.'tsoap̃]	chuva

Fonte: (GALÚCIO, 2001, p. 23 – Adaptado)

A posição de coda silábica (C₂) só pode ser ocupada pelas consoantes /p, t, k, j/, “[...] muito embora a realização fonética das oclusivas surdas em posição de coda varie entre oclusivas surdas, oclusivas sonoras e nasais, dependendo do contexto de ocorrência” (GALÚCIO, 2006, p. 28). Essa variação reflete os processos de sonorização e nasalização em fronteira de morfema, característicos da língua Sakurabiat, exemplificados abaixo:

2. Exemplos de sonorização e nasalização em Sakurabiat

- a. /kip + -ẽpo/ a'. [k**i**bẽmpo] ou a". [k**i**mẽmpo]
 árvore ? cipó
- b. /o-akop=õt/ b'. [oakobõt] ou b". [oakomõt]
 1s-quente=eu ‘Eu estou com calor’
- c. /ŋ^wẽrẽp # ikí/ c'. [ŋ^wẽrẽ**b**ikí] ou c". * [ŋ^wẽrẽ**m**ikí]
 acabar-água ‘acabar a água’

Os exemplos entre barras dizem respeito à representação subjacente dos dados linguísticos, ou seja, à representação fonológica na língua; e os dados entre colchetes mostram as realizações fonéticas possíveis de cada exemplo. Como podemos observar nos dados acima, o processo de sonorização ocorre tanto em fronteira de morfema (2a') e clítico (2b'), quanto em fronteira de palavra (2c'). Já o processo de nasalização fica restrito à fronteira de morfema (2a") e clítico (2b"). O exemplo (2c") é agramatical em Sakurabiat, por isso está marcado com um asterisco. Importante frisar que a ortografia Sakurabiat proposta por Galúcio (2004) leva em conta a representação **fonológica** da língua. Isso quer dizer que apesar de uma frase como /o-akop=õt/ poder ser pronunciada de mais de uma maneira ([oakobõt] ou [oakomõt]), ela é grafada da seguinte forma: <oakop õt> ‘eu estou com calor’. No entanto, algumas adaptações à ortografia da língua estão sendo propostas pela autora desta dissertação, levando em

consideração o atual público de ensino. A marcação, nas vogais, do espalhamento de nasalidade é uma dessas alterações detalhadas em 4.1.2, neste trabalho.

1.3.2 Morfossintaxe

Em termos de traços tipológicos, Sakurabiat é uma língua do tipo verbo final (head-final) e núcleo marcado (head-marking), em que o núcleo dos sintagmas ocorre, geralmente, à direita dos constituintes e é marcado morfossintaticamente indicando as relações entre os constituintes do sintagma, além de também receber marcações de tempo e aspecto. Segundo Galúcio (2014), apesar da ordem de constituintes privilegiada ser (SOV), há uma tendência para os sujeitos pronominais serem cliticizados à direita do verbo; e em orações transitivas em que os argumentos são expressos por sintagmas nominais (SNs), a ordem dos constituintes da oração define as relações gramaticais referentes ao verbo, como podemos ver no exemplo a seguir, transcritos fonologicamente:

3. Exemplos de ordem de palavras em Sakurabiat

- a. ameko ik^wa:j õpo-a-t³
 onça; cachorro anta matar.a.paulada-V.T-PASS
 ‘onça matou anta’
- b. ik^wa:j ameko õpo-a-t
 anta onça; cachorro matar.a.paulada-V.T-PASS
 ‘anta matou onça’

A língua Sakurabiat possui três classes de verbos lexicais: os intransitivos, os transitivos – que se subdividem em transitivos simples e bitransitivos – e os verbos não flexionáveis. Como o próprio nome anuncia, os verbos não flexionáveis se diferenciam dos verbos transitivos e dos intransitivos por não receberem marcação de pessoa, tempo ou aspecto; eles também podem ter um ou dois argumentos nocionais (ou seja, podem ser transitivos ou intransitivos), mas esses argumentos não são codificados no verbo. Sobre esse assunto, Galúcio (2014) afirma que quando expresso, o sujeito (S ou A) de um verbo não-flexionável é sempre indicado por um

³ A realização fonética do predicado verbal é /õpa-a-t/, em que a última vogal da raiz do verbo ‘õpo’ assimila o ponto e modo de articulação a vogal temática [-a], transformando-se em uma vogal baixa não arredondada /a/. Há também a junção das duas vogais adjacentes que resulta em uma vogal prolongada [õpaat].

sintagma nominal, nunca por prefixo, enquanto o objeto (O), se houver, é expresso por um sintagma oblíquo, marcado pela posposição clítica =pe”, conforme o exemplo (4) abaixo.

4. Exemplo de verbo não-flexionável em Sakurabiat

sigi~sigi~sigi	te	pe=kimakãj
levantar~INC~INC	ele; ela	OBL=terra
‘Ele começou a levantar terra’		

Os verbos intransitivos selecionam apenas um argumento que funciona como sujeito da oração intransitiva (S). Nesse tipo de oração os prefixos pessoais podem ser a única referência ao sujeito da sentença ou, ainda, manifestar concordância de sujeito com um sintagma nominal ou pronominal (5a). De acordo com Galúcio (2014) os verbos intransitivos podem sofrer processo de causativização através da prefixação dos morfemas causativos {mõ-; õ-} ou do morfema sociativo {ese-}. Além de selecionar um argumento externo (A), verbos causativizados (5b', 5c') passam a categorizar um argumento interno (objeto direto) – expresso por um prefixo pessoal no verbo –, o que indica que a causativização morfológica em Sakurabiat é um processo de transitivização.

5. Exemplos de verbos intransitivos em Sakurabiat

- | | | | |
|----|------------------------------|--------------------|--|
| a. | o -aor-a-t | õt | |
| | 1S-sair-V.T-PASS | eu | |
| | ‘eu saí’ | | |
| b. | sete | se-er-a-t | b'. i-mo -er-a-t |
| | ele; ela | 3C-dormir-V.T-PASS | 3S-CAUS-dormir-V.T-PASS |
| | ‘Ele dormiu’ | | ‘Ele; ela o fez dormir’ |
| c. | o-e-pi bor-a-r=õt | | c'. s-ese-e-pi bor-a-ra=õt |
| | 1S-INTRVZ-chegar-V.T-PASS=eu | | 3S-SOC-INTRVZ-chegar-V.T-REP=eu |
| | ‘Eu cheguei’ | | ‘Eu trouxe isso’ (Lit. ‘Eu cheguei de novo junto com isso’). |

Os verbos transitivos selecionam dois argumentos: o argumento interno (objeto direto (O)) – realizado por um sintagma nominal ou por um prefixo pessoal – e o argumento externo (sujeito (A)) – expresso por um sintagma nominal ou pronominal externo ao SV. A ordem de constituintes em orações transitivas é (S)OV. Em sentenças transitivas o sujeito pronominal é

expresso por um pronome independente, que pode: (i) ser cliticizado à direita do verbo, (ii) ocorrer precedendo o argumento interno, ou (iii) se for de terceira pessoa, ser omitido. Galúcio (2014) chama atenção para o fato de nos verbos transitivos haver contraste entre dois prefixos de terceira pessoa: {i-} ‘terceira pessoa simples’, indica um objeto não reflexivo (6a); e {se-} ‘terceira pessoa correferencial’, indica um objeto reflexivo (6b).

6. Exemplo de correferencialidade com verbo transitivo em Sakurabiat

- a. **i**-so-a-r=õt
 3S-ver-V.T-PASS=eu
 ‘Eu o vi’
- b. **se**-so-a-t sete espelho=bõ
 3C_i-ver-V.T-PASS ele;ela_i espelho=DAT
 ‘Ele_i se_i viu no espelho’

Os verbos bitransitivos – subclasse dos verbos transitivos – se diferenciam destes últimos pelo fato de selecionarem dois objetos. Galúcio (2014, p. 175) nos diz que “Verbos bitransitivos são sintaticamente transitivos e semanticamente bitransitivos”. No que diz respeito à estrutura morfossintática das orações bitransitivas, apenas o objeto direto desses verbos é codificado no verbo; o segundo argumento, o objeto indireto, é realizado por um sintagma nominal oblíquo. Do ponto de vista da estrutura semântica, o objeto codificado no verbo (o objeto direto) é sempre o tema, e o objeto indireto – marcado pela posposição dativa – expressa o papel temático de alvo, como exemplificado a seguir:

7. Exemplo de verbo bitransitivo em Sakurabiat

- tabisãra kipe sî:t õ-a-t te=bõ
 cacique facão DIM dar-V.T-PASS ele;ela=DAT
 ‘O cacique deu a faca para ele’

Para além dos verbos lexicais, a língua Sakurabiat dispõe de uma série de verbos auxiliares – raízes de argumento único – que ocorrem com verbos lexicais no aspecto imperfectivo passado ou presente, indicando a posição corporal do sujeito da oração (sentado, em pé, deitado etc.) e flexionando em número e pessoa, estabelecendo, assim, concordância com o sujeito do verbo lexical (GALÚCIO, 2014). Quanto à marcação de terceira pessoa, ao contrário do que ocorre com os verbos lexicais intransitivos – em que a terceira pessoa é

marcada pelo prefixo correferencial *se-*, em sentenças simples envolvendo verbos auxiliares, a terceira pessoa do singular é marcada no auxiliar pelo prefixo de terceira pessoa não correferencial *i-*, como nos mostra o exemplo abaixo:

8. Exemplo de verbo auxiliar em Sakurabiat

ameko	se-er-a	i-to:p
onça; cachorro	3C-dormir-V.T	3s-AUX.deitado.IPFV.NPASS
‘O cachorro está dormindo’		

Assim como outras línguas do tronco Tupi, a língua Sakurabiat apresenta duas séries de morfemas pronominais pessoais que se dividem em: pronomes livres (ocorrem com verbos e posições) e os prefixos, que possuem uma distribuição mais ampla na língua, podendo ocorrer com verbos lexicais, verbos auxiliares e as categorias lexicais de nomes – indicando o possuidor do sintagma nominal possessivo (9a) – e adjetivos – fazendo referência ao nominal modificado pela raiz adjetival (9b). O quadro 4 abaixo ilustra os morfemas pronominais em Sakurabiat.

9. Exemplos de morfemas pronominais em Sakurabiat

a.	e-tak	b.	i-po:t
	2s-filha		3s-velho
	‘tua filha’		‘alguém ou alguma coisa velho(a)’

Quadro 4 – Morfemas pronominais pessoais da língua Sakurabiat

Pessoa	Pronomes	Prefixos
1S	õt	o-
2S	ẽt	e-
3S	te	i-; s- ⁴
3C	sete ⁵	se-
1PIN	kise	ki-
1PEX	ose	ose-
2PL	ejat	ejat-
3PL	tejat	tejat-
3PL.C	setejat	se-

Fonte: (GALÚCIO, 2014, p. 179)

Outra característica da marcação pronominal em Sakurabiat é a distinção entre primeira pessoa plural inclusiva ‘nós, incluindo o interlocutor’ (10a) e primeira pessoa plural exclusiva

⁴ Em termos de distribuição, o morfema “{i-} ocorre geralmente antes de consoante e o morfema {s-} antes de vogal” (GALÚCIO, 2014, p. 179).

⁵ Conforme nos diz Galúcio (2014), o pronome correferencial *sete* vem sendo usado indistintamente como pronome de terceira pessoa simples, neutralizando a oposição com o pronome *te*.

‘nós, excluindo o interlocutor’ (10b). Essa é uma característica encontrada nas línguas naturais, comum em muitas línguas indígenas brasileiras (SEKI, 2000), mas que não ocorre na língua portuguesa, por exemplo.

10. Exemplo de pronomes inclusivo/exclusivo em Sakurabiat

- a. tiero ma **ki-it**
 chicha fazer 1PIN-AUX.PL
 ‘Nós (incluindo você) estamos fazendo chicha’
- b. tiero ma **ose-it**
 chicha fazer 1PEX-AUX.PL
 ‘Nós (excluindo você) estamos fazendo chicha’

Finalizando esta seção, apresentamos o alinhamento gramatical da língua Sakurabiat, que se divide em dois: padrão **absolutivo** – no nível **morfológico** – com marcação de (S) e (O) através de prefixos pronominais nos verbos lexicais, e padrão **nominativo** – no nível **sintático** – com (S) e (A) funcionando como pivôs sintáticos para controle de referência. Esse controle de referência, em orações complexas com verbos intransitivos e auxiliares, é alcançado pelo uso extensivo da distinção entre as formas de prefixo pessoal de terceira pessoa: {i-} (usado para indicar sujeito não correferencial) e {se-} (usado para indicar sujeitos idênticos ou correferenciais).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção apresentaremos reflexões teórico-metodológicas a respeito do ensino e aprendizagem de línguas, tendo como foco as línguas indígenas brasileiras. Iniciamos com a contextualização política do ensino de línguas indígenas no Brasil e o desenvolvimento da educação escolar indígena. Damos continuidade através da discussão sobre teorias de aprendizagem linguística e métodos de ensino de línguas; encerramos com a reflexão acerca da modalidade escrita de línguas minorizadas em sociedades multiculturais.

2.1 Políticas de ensino e educação escolar indígena no Brasil

A escolarização de povos indígenas no Brasil ocorre desde o período Colonial, perpassando por momentos históricos brasileiros como o Império, a instauração da República, até chegarmos nos dias atuais. As políticas indigenistas de cada época, principalmente as voltadas à educação formal indígena, estão estritamente relacionadas ao desenvolvimento do que hoje entende-se por **educação escolar indígena**. Nesse sentido, apresentamos abaixo um pequeno panorama do desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, juntamente com as políticas de ensino de línguas, de cada época, que embasam tal educação.

De acordo com Medeiros (2018, p. 7) “As primeiras experiências de escolarização dos povos indígenas ocorreram pelas mãos dos jesuítas, que desembarcaram no Brasil em 1559”. As missões católicas tinham como objetivo comum converter os povos indígenas às doutrinas cristãs. Para alcançar esse objetivo, considerava-se necessário primeiro “civilizar” os indígenas para então ensinar-lhes as doutrinas religiosas. Civilizar significava descaracterizar as culturas indígenas na tentativa de acabar com o que os colonizadores consideravam “maus costumes”, como a prática de guerrear, a organização social de cada comunidade e o uso de conhecimentos tradicionais, como o manuseio de ervas da floresta e os rituais de pajelança. Nesse processo de civilização, o ensino de língua portuguesa aos indígenas era o meio pelo qual se transmitia os costumes europeus e as doutrinas cristãs, em outras palavras, a instrução na língua europeia funcionava como instrumento de civilização e evangelização dos povos indígenas.

Ainda no período do Brasil colônia, já na segunda metade do século XVIII, temos como ponto crucial no que diz respeito à escolarização indígena, as reformas promovidas pelo então Ministro do Império português, Marquês de Pombal. A política indigenista pombalina consistiu na assimilação dos povos indígenas, fossem eles índios “mansos” ou “bravos” – termos

utilizados na época para diferenciar os indígenas considerados violentos dos que não reagem por meio da força física – à massa populacional.

Com o intuito de exterminar as diferentes culturas e identidades étnicas dos povos indígenas, criou-se o Diretório dos Índios (1757), Lei que proibia a nudez, as habitações coletivas e o uso da Língua Geral⁶, com pena de morte para quem desobedecesse a essas medidas. Um dos principais objetivos do Diretório dos Índios era extinguir os aldeamentos indígenas e transformá-los em vilas sob a administração de um leigo⁷, tirando das mãos das missões religiosas a tarefa da “civilização” dos indígenas. O Diretório previa a criação de escolas distintas para meninos e meninas, que deveriam aprender a ler e escrever para que pudessem se tornar trabalhadores ativos na sociedade não indígena. Apesar de sua extinção em 1798, a política do Diretório perdurou até 1845, já no período Imperial, quando foi criado o Regulamento das Missões, que intensificou a política assimilacionista através da retomada de agentes religiosos na escolarização dos povos indígenas.

Após quase duas décadas da Proclamação da República, em 1910, o Estado criou um órgão com o intuito de estabelecer relações de caráter laico com os povos autóctones – o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que em 1918 passou a ser Serviço de Proteção aos Índios (SPI) (MEDEIROS, 2018). A pressuposição da incapacidade dos povos indígenas – anunciada pelo nome do órgão – é um subterfúgio criado pelo Estado para integrar essas populações ao projeto de nação brasileira, não mais pela doutrinação religiosa, mas por meio da transformação desses povos em trabalhadores economicamente ativos. As práticas escolares das escolas do SPI versavam sobre a escrita da língua portuguesa, técnicas agrícolas e civismo, condições consideradas essenciais para a civilização das populações indígenas. Nenhum tipo de saber tradicional era levado em consideração, como os conhecimentos de manejo florestal desses povos. Nessa perspectiva, línguas e culturas foram sendo apagadas em favor da política de nacionalização dos indígenas.

Na segunda metade da década de 1960, durante a ditadura militar, o governo federal extinguiu o SPI e criou um novo órgão indigenista, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que na sua base pouco se diferenciava do SPI, mantendo a mesma política assimilacionista e de

⁶ Na época do Brasil colônia, existiam duas línguas gerais: a língua geral paulista e a língua geral amazônica. Esta última teve sua origem no Maranhão e no Pará a partir do Tupinambá, e foi o principal veículo da catequese e de ações sociais e políticas durante os séculos XVII e XVIII. Atualmente a língua geral amazônica também é conhecida como Nheengatu (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2019).

⁷ Termo usado à época para se referir às pessoas do povo, que não possuíam cargos religiosos nem títulos de nobreza.

nacionalização dos povos indígenas. De acordo com a Lei de institucionalização da Funai, Lei n. 5.371 de 5 de dezembro de 1967, algumas finalidades do órgão seriam: “[...] resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma que sua evolução sócio-econômica se processe a salvo de mudanças bruscas” e “[...] promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional” (BRASIL, 1967). Os termos utilizados na referida Lei, tais como: “aculturação espontânea”, “evolução socioeconômica” e “integração”, refletem as bases ideológicas do órgão, à época. A ideia de que a aculturação seria uma opção dada aos indígenas é uma forma de apagar da história os reais motivos que levaram esses povos a ter contato com sociedades não indígenas, como a invasão de terras e a escravidão. Ademais, a perspectiva de uma “evolução socioeconômica” coloca os indígenas em uma posição social e economicamente incapaz, o que é favorável para o projeto de integração desses povos.

Para alcançar o objetivo de integrar os povos indígenas à sociedade nacional, a Funai – através da portaria 75N/72 – passou a adotar uma política de ensino bilíngue para a educação escolar indígena, reservando a língua nacional para os grupos que já a tivessem como língua habitual. Essa nova política de ensino bilíngue foi ratificada pelo Estatuto do Índio (Lei n. 6.001/73), através do seu Título V que dispõe sobre educação, cultura e saúde: “Art.48- Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no país; Art.49- A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira” (BRASIL, 1973). Como forma de conseguir implementar o ensino bilíngue de transição aos povos indígenas do Brasil, a Funai instituiu convênio com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) – instituição religiosa norte-americana – que desenvolveu cursos de formação de monitores bilíngues. Esses cursos visavam formar indígenas para atuarem na alfabetização das crianças de suas comunidades tendo em vista a transição à língua nacional.

De acordo com Lagares (2018), o termo “ensino bilíngue” tem sido utilizado para se referir a duas situações totalmente distintas: o ensino que emprega duas línguas e o ensino para crianças de línguas minoritárias. Nas palavras do autor:

No primeiro caso, o bilinguismo é promovido e acolhido como veículo das atividades educacionais, enquanto no segundo, em muitos casos, nem sequer faz parte do currículo escolar. Nesse último sentido, a **educação bilíngue** pode ser de dois tipos: **transitória**, com o objetivo de assimilar social e culturalmente a criança à língua majoritária; e de **manutenção**, procurando acolher a língua minoritária para reforçar a identidade cultural da criança e da comunidade a que pertence (LAGARES, 2018, p. 84).

Nesse sentido, fica claro que a educação bilíngue promovida pelo SIL foi a do tipo transitória, pois não tinha interesse em promover o bilinguismo; ao contrário, ela tinha como objetivo a assimilação dos povos indígenas através da alfabetização, processo importante para a integração das crianças às práticas educacionais brasileiras, tendo por finalidade a educação monolíngue em português.

Como podemos perceber, até meados de 1970, a história da escolarização indígena no Brasil é marcada por políticas de homogeneização cultural, as quais tinham como propósito o silenciamento das línguas e culturas autóctones. De acordo com Troquez (2012), foi a partir das conquistas relacionadas à educação escolar indígena no âmbito mundial, principalmente no final da década de 1970 e início de 1980, que a educação escolar indígena brasileira começou a ganhar caráter diferenciado, principalmente através das reivindicações de elaboração de currículos e materiais específicos e contextualizados.

A década de 1970 no Brasil foi marcada pelo surgimento de organizações não-governamentais e de agentes da sociedade civil como antropólogos, linguistas e pedagogos que estavam interessados em assessorar a construção de projetos alternativos que pudessem garantir uma educação formal indígena adequada às demandas desses povos. Paralelamente ao surgimento das organizações não-governamentais no final da década de 70, tivemos a articulação do movimento indígena. No início de 1980, o movimento indígena começou a ganhar forma e força através de encontros e assembleias que tinham como objetivo a reestruturação da política indigenista do Estado. As pautas debatidas nessas reuniões refletiram na Assembleia Constituinte de 1987, na qual os povos indígenas conseguiram o direito de utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, bem como o respeito as suas organizações sociais, usos, costumes, línguas e tradições. Direitos esses oficialmente registrados pelos artigos 210 e 231 da Constituição Federal de 1988.

A partir da Constituição de 1988, a educação escolar indígena no Brasil começou a ser pensada em termos de suas demandas e formatação, desencadeando, em 1991, o Decreto Presidencial número 26, que fez do Ministério da Educação (MEC) o órgão responsável em incluir a educação escolar indígena nos sistemas de ensino regular. O MEC, portanto, passou a ser responsável – juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação – por coordenar as ações referentes às escolas indígenas em todos os níveis e modalidades de ensino.

Outro documento oficial importante para a nova configuração da educação escolar indígena no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases de Educação-LDB, Lei 9.394/96, que em seu

Artigo 78 dispõe sobre o sistema de ensino da união no tocante ao desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de:

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-índias (BRASIL, 1996).

O Artigo 79 da referida Lei discorre sobre o apoio técnico e financeiro dado ao sistema de ensino para provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, que devem ser planejados com audiência das comunidades indígenas. Além disso, a educação intercultural indígena tem por objetivos:

I – fortalecer as práticas sócio-culturais 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 (BRASIL, 1996).

A Constituição de 1988 e a LDB possibilitaram a construção de um novo panorama de escola indígena, que – ao menos em termos legais – passou a ter caráter comunitário, intercultural, específico, diferenciado e bilíngue. Essa nova perspectiva de educação escolar indígena contemporânea tem o intuito de promover uma educação formal que seja adequada às necessidades e especificidades de cada povo. Nas palavras de Milhomem (2018, p. 97) “[...] a discussão curricular, em seus aspectos pedagógicos variados, é o eixo central que define a natureza diferenciada e específica da educação escolar indígena em relação às demais modalidades do Sistema Nacional de Ensino”. Procurando atender essa demanda, em 1998 o Ministério da Educação criou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (1998), documento de caráter norteador, elaborado com o intuito de auxiliar cada comunidade na tarefa de planejamento e organização de sua própria escola:

Espera-se, assim, que este documento possa servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar. Nesse sentido, o Referencial aqui apresentado tem função formativa e não normativa (BRASIL, 1998, p. 13).

Organizado em duas principais seções, o RCNEI inicia com a seção intitulada “Para começo de conversa” que traz discussões sobre os fundamentos da educação escolar indígena brasileira – em seu caráter comunitário, intercultural, bi/multilíngue, específico e diferenciado – e seu percurso histórico, desde as políticas integracionistas até o reconhecimento do direito à

utilização das línguas e culturas indígenas. No que diz respeito à definição de bi/multilinguismo, o documento nos diz que:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante (BRASIL, 1998, p. 25).

Apesar de acertar na caracterização do que vem a ser uma sociedade bi/multilíngue, ao evidenciar os usos de mais de uma língua em diferentes esferas da comunicação humana, como práticas religiosas, organização política etc., o RCNEI não apresenta uma definição do que é ser um sujeito bi/multilíngue, tarefa importante se considerarmos que seu objetivo é dar suporte às comunidades para que elas decidam o tipo de educação escolar que desejam implementar.

De acordo com Butler e Hakuta (2004), o bilinguismo pode ser considerado um comportamento linguístico que abrange questões psicológicas e socioculturais complexas, caracterizadas como multidimensionais. Indivíduos que utilizam mais de uma língua para agir na sociedade o fazem levando em consideração os contextos em que as línguas são faladas, o grau de proficiência do ouvinte e o seu próprio, o prestígio ou desprestígio de uma língua etc.

A caracterização de um sujeito bilíngue é tão complexa quanto à do próprio bilinguismo. Muitas nomenclaturas e tipologias foram propostas para classificar, principalmente, o grau de proficiência de uma pessoa em relação às línguas que ela fala. Uma das tipologias mais conhecidas é a apresentada por Hamers e Blanc (2000 apud MEGALE, 2019) que distingue entre bilíngue balanceado – aquela pessoa que tem competência linguística equivalente nas duas línguas, e o bilíngue dominante – pessoa que tem maior competência em uma das línguas, geralmente a língua aprendida na infância (L1). No entanto, classificar a proficiência linguística de alguém não é uma tarefa simples. Pessoas que, quando criança, aprenderam a falar uma mesma língua podem apresentar graus de proficiência distintos a depender do domínio linguístico que está sendo mensurado, como a escrita, oratória entre outros. Além disso, como nos diz Butler e Hakuta (2004), as habilidades que compõem o perfil bilíngue de uma pessoa podem mudar com o tempo, caracterizando o bilinguismo como um fenômeno dinâmico.

No que diz respeito à situação de bi/multilinguismo vivenciada por comunidades indígenas no Brasil, destacamos o número alarmante de 190 línguas indígenas brasileiras que compõem o *Atlas of the World's Languages in Danger*, produzido pela Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Vivemos uma realidade na qual a língua portuguesa vem sendo a principal língua usada para comunicação diária em muitas comunidades indígenas, diminuindo os espaços de usos das línguas autóctones e da situação de bi/multilinguismo nas comunidades⁸.

Dessa maneira, chamamos atenção para a descrição do ensino bilíngue almejado pelo RCNEI. De acordo com o documento, “A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira” (BRASIL, 1998, p. 118). O documento oficial destaca a desvalorização que as línguas indígenas brasileiras ainda sofrem por parte da sociedade envolvente e aponta a escola integracionista como uma das ferramentas utilizadas pelo Estado para o apagamento da diversidade linguística do Brasil. No que diz respeito às mudanças almejadas para as escolas indígenas, temos a seguinte afirmação: “Mas, se a escola pode ajudar no processo de desaparecimento de uma língua indígena, ela também pode, por outro lado, ser mais um elemento que incentiva e favorece a sua manutenção ou revitalização” (BRASIL, 1998, p. 119).

O RCNEI é um documento que busca refletir as demandas educacionais de muitos povos indígenas. No entanto, ele carece de definições claras que estejam de acordo com os objetivos propostos. Incluir línguas indígenas como disciplinas pertencentes ao currículo escolar não atribui a elas o *status* de línguas plenas, nem mesmo no cenário escolar. Enquanto a língua europeia for a principal língua utilizada para ministrar as outras disciplinas, incluindo a língua indígena, e assim veicular e produzir saber, o português continuará sendo usado como língua dominante.

Para Hamers e Blanc (2000 apud MEGALE, 2019) a Educação Bilíngue pode ser entendida como um sistema educacional no qual a instrução é planejada e ministrada em duas ou mais línguas. Além disso, Megale (2019) retira do escopo da educação bilíngue programas que ensinam uma língua adicional em forma de disciplina, não contribuindo para a construção de saber em outras áreas do conhecimento. Logo, a educação escolar indígena no Brasil não se caracterizaria como uma educação bilíngue preocupada em desenvolver sujeitos bi/multilíngues capazes de atuar na sociedade. Apesar de criticar o apagamento da diversidade linguística no

⁸ Sabemos que o bi/multilinguismo em algumas comunidades indígenas não está restrito à relação língua portuguesa-língua indígena. Há localidades, como no Parque Indígena do Xingu (MT) e na Terra Indígena Rio Guaporé (RO), em que muitas pessoas falam mais de uma língua indígena. No entanto, ressaltamos a relação língua portuguesa-língua indígena pelo fato da língua europeia ser considerada, no território nacional como um todo, uma língua dominante (ou majoritária), fato que tem interferido no uso e aprendizagem das línguas indígenas.

Brasil pela escola integracionista, e de apontar a nova escola indígena como um elemento que pode favorecer a manutenção e revitalização de línguas, o RCNEI não esclarece o tipo de educação bilíngue favorável à diversidade linguística que se quer alcançar. Introduzir algumas horas semanais de ensino de línguas indígenas no currículo escolar não coloca a língua indígena em pé de igualdade com a língua portuguesa, pelo contrário, atribui às línguas aborígenes um *status* de língua estrangeira no cenário educacional, pois é desta maneira (como uma disciplina) que em outras escolas do Brasil se estuda inglês, espanhol e francês. Com o agravante de que as línguas indígenas não possuem o mesmo prestígio das línguas europeias.

Diretamente relacionada à questão do ensino de línguas nativas nas escolas indígenas está a demanda por elaboração e publicação de materiais didáticos para o ensino dessas línguas. Materiais estes que precisam ser planejados de acordo com a realidade de cada povo, levando em consideração o *status* que a língua indígena possui na comunidade e os ambientes nos quais os materiais serão usados. Tendo isso em vista, apresentamos a seguir discussões teórico-metodológicas sobre ensino e aprendizagem de segunda língua que nos auxiliarão a refletir sobre as necessidades apresentadas pela comunidade Sakurabiat.

2.2 Ensino e aprendizagem de línguas

Antes de adentrarmos à discussão sobre teorias de aprendizagem linguística e métodos de ensino de línguas, consideramos importante esclarecermos alguns conceitos que norteiam o campo do ensino-aprendizagem de línguas, como: aprender, ensinar, método de ensino, língua/linguagem entre outros.

Os termos mencionados acima podem ser definidos de diversas maneiras a depender da forma pela qual concebemos cada um deles e da teoria norteadora escolhida para a definição. Sobre a concepção de aprendizagem, há três teorias fundamentais discutidas pela psicologia da educação: a inatista, a behaviorista (ou ambientalista) e a interacionista. Para a teoria inatista, a aprendizagem ocorre de forma natural e espontânea a partir do momento em que o indivíduo amadurece biologicamente. O papel do ambiente social é anulado no processo de aprendizagem. Em termos pedagógicos, a teoria inatista minimiza completamente o papel do professor, pois, como afirma Oliveira (2010, p. 25) “[...] sendo ele um elemento do ambiente no qual os alunos estão inseridos e sendo o ambiente algo que não causa nenhuma influência no ser humano, os alunos não precisam do professor para desencadear o processo de aprendizagem”.

Contrária ao inatismo, a teoria behaviorista caracteriza a aprendizagem como um processo que depende exclusivamente do meio ambiente. Para o psicólogo Frederic Skinner, a aprendizagem ocorre através de um mecanismo de estímulos, respostas, reforço positivo (recompensa) e reforço negativo (punição), disponibilizados pelo ambiente (OLIVEIRA, 2010). Com base nesse pressuposto, o ser humano ocupa um papel passivo no processo de ensino e aprendizagem, tendo a função de apenas receber os estímulos enviados pelo ambiente. Quando esses princípios são transpostos para o ambiente escolar, temos um aluno que recebe passivamente os estímulos transmitidos pelo professor, que é visto como a única fonte de conhecimento. Ensinar, para a teoria behaviorista, é transferir conhecimento do professor, detentor de todo saber, para o aluno, visto como uma “tábula rasa” que precisa ser preenchida pelos conhecimentos do professor.

A teoria de aprendizagem denominada interacionismo tem como principais fundadores os psicólogos Jean Piaget e Lev Vigotsky. Nessa teoria, a aprendizagem é entendida como um processo de interação que envolve três fatores fundamentais: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural em que ele está inserido (OLIVEIRA, 2010). Uma das grandes mudanças instauradas por essa teoria é a reformulação do papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem. O aprendiz deixa de ocupar um lugar de passividade e passa a ser concebido como um sujeito ativo que tem a capacidade de construir seus conhecimentos a partir da interação com professores, materiais didáticos, colegas de sala etc. Outra importante ressignificação proposta pelo interacionismo é a função do professor no processo de ensino. De acordo com Oliveira (2010, p. 29) “Ensinar, à luz da visão interacionista, significa facilitar a aprendizagem dos estudantes”. Para que isso ocorra, o professor deixa de ocupar o centro das atenções em sala de aula e passa a atuar como um agente propiciador das ferramentas necessárias para que os alunos construam seus conhecimentos, desenvolvendo assim uma atmosfera afetiva positiva para que a aprendizagem ocorra.

Para que os professores consigam facilitar a aprendizagem de seus alunos, é necessário que eles planejem ações concretas de ensino baseadas em princípios teóricos norteadores. Segundo Richards e Rodgers (2001) o termo “método de ensino” pode ser definido como um conjunto de princípios teóricos e organizacionais que orientam ações práticas de ensino. Essas ações estão diretamente relacionadas à estruturação de um curso, planejamento das aulas, avaliação da aprendizagem e delimitação dos papéis do professor, alunos e materiais didáticos.

Um dos componentes teóricos que constitui um método de ensino é a concepção de língua/linguagem adotada pelo método. O estabelecimento de uma concepção de língua é

importante pois “[...] a forma como o professor vê a língua determina a maneira como ele ensina” (OLIVEIRA, 2010, p. 32). Tendo a linguagem um caráter dinâmico, podemos dizer que a forma de perceber a língua muda ao longo do tempo, acompanhando o momento sócio-histórico em que se encontra a sociedade que a utiliza.

Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) discorrem a respeito do ensino de língua materna sob a perspectiva de três concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como interação. Embora os autores tenham como foco o ensino de leitura em língua materna, as propriedades das concepções discutidas por eles podem ser observadas ao longo de vários momentos sócio-históricos de estudos linguísticos, que repercutiram tanto em métodos de ensino de língua materna como no ensino de segunda língua.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento remonta à Tradição Clássica. Nessa concepção, a língua é vista como um produto acabado que habita a mente do indivíduo. De acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), a concepção de linguagem como expressão do pensamento está relacionada às chamadas gramáticas normativo-prescritivas, manuais dotados de avaliações de certo e errado. Segundo essa concepção, para que o aluno alcance domínio linguístico (oral e escrito), é preciso que ele aprenda as regras gramaticais da língua estudada. Em consequência, as regras gramaticais passam a ser o único conteúdo de ensino. Mesmo quando se trabalha com textos, a leitura passa a ser uma forma mecânica de exteriorização do pensamento, sendo o aluno avaliado pela sua capacidade de expressar-se oralmente.

A noção da linguagem como instrumento de comunicação desenvolveu-se a partir dos estudos da Teoria da Comunicação. Para essa teoria, a língua é um código que serve de ferramenta para transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011). Para Martelotta (2011), um dos principais pensadores da Teoria da Comunicação foi Roman Jakobson, linguista russo que propôs os componentes constituintes do ato comunicativo, são eles: remetente, destinatário, mensagem, contexto (referente), código e contato (canal). O estudo, predominantemente estrutural, dos componentes da linguagem fazem com que essa concepção de língua aborde de forma superficial e descontextualizada os fenômenos linguísticos. Ademais, o papel passivo do destinatário também é bastante criticado nessa concepção. Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) ressaltam, ainda, que as práticas de ensino concernentes a essa concepção de língua privilegiam a repetição mecânica de formas linguísticas por parte do aluno. A leitura de textos torna-se um processo de decodificação e

pretexto para o trabalho com aspectos puramente estruturais da linguagem, priorizando a norma culta.

A terceira concepção – linguagem como interação – surge a partir de estudos de diversas áreas da linguística: Teoria da Enunciação, Análise do Discurso, Linguística Textual, Sociolinguística, Enunciação Dialógica etc., todas elas compartilhando um mesmo objetivo – estudar a linguagem em situação de uso. A concepção de língua como interação tem como pressuposto desenvolver a capacidade humana de refletir, de maneira crítica, a respeito do mundo que nos cerca e, em especial, a respeito da utilização da linguagem como instrumento de interação social (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011). O ensino de uma língua, nessa perspectiva, busca proporcionar ao aluno a capacidade de agir socialmente em um mundo mediado pela linguagem. Para isso, o texto (oral ou escrito) configura-se como a unidade básica de ensino, como o lugar da interação. Busca-se, primeiramente, analisar e refletir sobre o contexto social imediato do texto, passando por questões relacionadas aos gêneros do discurso para, então, adentrar às marcas linguísticas características do ato enunciativo estudado. Com isso, não se pretende abandonar os estudos gramaticais, apenas tornar seu ensino contextualizado e interessante para os alunos. Na perspectiva da língua como interação, são os gêneros textuais que passam a configurar como objeto de ensino, fazendo dos textos as unidades de ensino. A leitura e produção escrita passam a ser entendidas como processos que resultam da interação leitor-texto-autor. Nessa perspectiva, a construção de sentidos de um texto nunca está acabada, ela é construída e reconstruída a cada leitura, dependendo do contexto sócio-histórico e conhecimentos prévios de cada pessoa.

A aprendizagem de línguas é um fenômeno que interessa pesquisadores de diversas áreas, como a psicologia, neurociências, antropologia e a linguística. Neste último campo de estudo, um dos domínios de pesquisa associado à aprendizagem de línguas é o denominado Aquisição de Segunda Língua (ASL), composto por várias teorias que buscam explicar esse fenômeno dando respostas a muitas questões, como por exemplo: qual o papel do *input* na ASL?

Apesar da expressão *Aquisição de Segunda Língua* ser um termo bastante utilizado, há uma grande discussão sobre a inadequação da metáfora *aquisição* e sobre o uso do termo *segunda língua*, haja vista que em pesquisas mais recentes tem-se adotado o termo *língua adicional* (PAIVA, 2014). Ainda assim, decidimos por utilizar neste trabalho a expressão **Aprendizagem de Segunda Língua**, dando ênfase ao caráter processual da aprendizagem de línguas. Mantemos a expressão *segunda* em oposição à *primeira língua* e à *língua estrangeira*,

devido ao contexto específico encontrado na comunidade Sakurabiat. Ademais, conservamos o termo Aquisição de Segunda Língua quando este aparece nas palavras dos autores citados.

Os estudos sobre Aprendizagem de Segunda Língua mostraram-se essenciais para a pesquisa sobre o processo de elaboração do material didático Sakurabiat. De acordo com Spinassé (2006, p. 5) “A aquisição de uma Segunda Língua (L2 ou SL) [...] se dá, quando o indivíduo já domina em parte ou totalmente a(s) sua(s) L1, ou seja, quando ele já está em um estágio avançado da aquisição de sua Língua Materna”. Esse é o contexto atual de aprendizagem de Sakurabiat, onde alunos falantes de português como L1 se veem na necessidade de aprender a língua indígena. Ainda nas palavras da autora “[...] uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização” (SPINASSÉ, 2006, p. 6). Desta forma, a língua Sakurabiat possui, atualmente, o *status* de segunda língua na comunidade, pois – como será melhor descrito em 4.1 – muitos indígenas Sakurabiat têm vontade de aprender a falar a língua para se comunicarem entre si e assim reafirmar a identidade étnica do grupo.

No que diz respeito à relação étnica estabelecida entre a língua Sakurabiat e os membros da comunidade, podemos dizer que a língua indígena também possui o *status* de língua de herança, pois como define Kelleher (2010), o termo língua de herança pode descrever as relações socioculturais estabelecidas entre uma língua não dominante e uma pessoa, família ou comunidade em um dado contexto social. O valor afetivo atribuído à língua Sakurabiat pode ser percebido na forma como a comunidade a intitula – “língua materna”, que no contexto Sakurabiat não significa a “primeira língua aprendida na infância”, mas sim “a língua do povo”. Para mais informações sobre os conceitos de primeira língua (L1), segunda língua (L2) e língua materna (LM), ver Spinassé (2006).

Os *status* de segunda língua e língua de herança não estão em oposição no contexto Sakurabiat; ao contrário, eles nos auxiliam a compreender melhor as possíveis realizações que a língua indígena pode ter para o povo.

Aprender e ensinar línguas são processos complexos que dependem de uma gama de fatores externos e internos ao contexto de aprendizagem, aprendente e professor. Na seção a seguir serão apresentadas algumas teorias sobre como se aprende uma segunda língua.

2.2.1 Teorias de aquisição/aprendizagem linguística

Para a linguista Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, uma teoria é um conjunto de ideias, hipóteses e postulados científicos que nos auxiliam a entender determinado fenômeno (MINICURSO, 2020). Sendo assim, uma teoria de aprendizagem linguística é um conjunto de reflexões científicas que nos ajudam a compreender o fenômeno da aquisição/aprendizagem de uma língua. De acordo com Larsen-Freeman e Long (1991 apud PAIVA, 2013) cerca de 40 teorias já foram propostas para explicar a aquisição de segunda língua. Cada uma delas pertence a um dado momento sócio-histórico, possui uma concepção de língua e reflete determinados objetivos de pesquisa.

Apresentamos abaixo uma síntese de cinco princípios teóricos que nos auxiliam a refletir sobre os diferentes conceitos de língua/linguagem, aprendizagem linguística e, conseqüentemente, sobre ensino de línguas: o Behaviorismo-Estrutural, a Abordagem da Interação, a Teoria Sociocultural, a Abordagem da Identidade e a Teoria da Complexidade.

- Behaviorismo-Estrutural

Tendo por base a psicologia behaviorista e a linguística estrutural, a teoria Behaviorista-Estrutural de aprendizagem de língua apresenta “[...] princípios linguísticos e psicológicos que tentam explicar a aprendizagem e fornecer orientações sobre seu ensino” (PAIVA, 2014, p. 11). Para essa teoria, a língua é um conjunto de estruturas e sua aprendizagem ocorre através da formação de hábitos automáticos, feitos de forma repetitiva, tendo por foco as estruturas básicas da língua-alvo. De acordo com essa visão de aprendizagem, quanto mais diferente for a estrutura da língua-alvo em relação à L1 do aprendente, mais difícil será a aprendizagem da L2. Essa premissa resultou em um modelo de análise contrastiva, tendo por objetivo prever os possíveis erros que os aprendentes de L2 teriam a partir da interferência da L1.

O Behaviorismo, enquanto teoria comportamentalista, ao discutir questões relacionadas à aquisição da linguagem, sofreu críticas contundentes a respeito da importância dada ao reforço para a aquisição de comportamentos verbais. O filósofo e linguista norte-americano Chomsky (1959) rejeitou a ideia do psicólogo Frederic Skinner de que a aquisição da linguagem dependeria exclusivamente do reforço fornecido pelo ambiente. Chomsky reconheceu a importância do estímulo linguístico (input), mas considera que é a capacidade inata do ser humano de aprender línguas que torna esse *input* significativo para a aprendizagem linguística.

- Hipótese/Abordagem da Interação

A Abordagem da Interação (GASS; MACKEY, 2015), também conhecida como Hipótese da Interação (PAIVA, 2014), postula que a aprendizagem de uma língua necessita da exposição do aluno à língua-alvo, produção da língua e *feedback* sobre essa produção. Sendo assim, os estudos sobre interação englobam aspectos da *hipótese do input* e da *hipótese do output* (GASS; MACKEY, 2015). A necessidade de comunicação, ou seja, do uso da língua de forma interativa, é a premissa para que a aprendizagem ocorra, o que faz com que essa abordagem opere com o conceito de língua enquanto uma atividade humana direcionada à comunicação.

O *input* possui um papel essencial para a abordagem da interação, é ele que fornece a “[...] linguagem à qual o aluno é exposto em um contexto comunicativo” (GASS; MACKEY, 2015, p. 181). De acordo com as autoras, essa linguagem pode vir em sua forma oral, escrita ou na forma visual, no caso das línguas de sinais. Ainda segundo as pesquisadoras, a linguagem direcionada a aprendentes de uma língua-alvo parece diferir da linguagem utilizada por falantes nativos dessa língua, “[...] os falantes geralmente fazem ajustes que provavelmente tornam a língua mais compreensível, o que, por sua vez, facilita o trabalho de compreensão do aluno” (GASS; MACKEY, 2015, p. 182); tal premissa ficou conhecida como *input modificado*.

A interação ocorre através de conversas nas quais os alunos se engajam socialmente. São as conversas que fornecem o contexto necessário para que eles utilizem a língua-alvo e possam testar hipóteses sobre sua produção linguística (*output*). Segundo a Abordagem da Interação, para que a aprendizagem ocorra é importante que o aprendente receba o *feedback* do(s) seu(s) par(es) comunicativo(s). Gass e Mackey (2015) esclarecem que há dois tipos de *feedback*: o explícito – ocorre através de correções e explicações metalinguísticas – e o implícito, utilizado para a formulação de estratégias de negociação, como pedido de esclarecimento (o que você disse?), verificações de compreensão (você entendeu?) etc.

Uma das críticas direcionadas à Abordagem da Interação diz respeito à insuficiência do *input modificado* para a aprendizagem da segunda língua. Ellis (1991, p. 29 apud PAIVA, 2014, p. 105) ressalta a importância em delimitar “[...] quando e onde as modificações interacionais tornam o *input* compreensível”. De acordo com o autor, é preciso que o aprendiz perceba as propriedades do *input* produzido na interação para que ele possa analisar e comparar essa nova informação com a sua produção linguística, e assim modificar seu *output*.

- Teoria Sociocultural

Para a Teoria Sociocultural, a cognição humana e a linguagem emergem de interações dinâmicas que ocorrem no mundo. A aprendizagem (incluindo a aprendizagem de línguas) é explicada através de processos de mediação pelos quais a mente se apropria e internaliza o conhecimento do mundo social. Para Lantolf (2011, p. 25 apud PAIVA, 2014, p. 129) o conceito de mediação corresponde à “[...] criação e o uso de meios auxiliares artificiais para agir – física, social e mentalmente”. Esses meios auxiliares correspondem aos artefatos, que podem ser objetos fabricados pelo homem, como os livros, ou a própria linguagem.

Um dos principais componentes que integram a Teoria Sociocultural de aquisição linguística é o constructo **Zona de Desenvolvimento Proximal**, elaborado pelo psicólogo russo Lev Vygotsky. De acordo com o autor, a Zona de Desenvolvimento Proximal corresponde à:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real [da criança], determinado pela solução de problemas/[tarefas] de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas/[tarefas] sob a orientação de adultos ou em colaboração com colegas mais capazes (VYGOTSKY, 1979, p. 86).⁹

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal foi elaborado por Vygotsky para estabelecer as diferenças entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento no período da infância dos seres humanos. Tal conceito é utilizado na Teoria Sociocultural de aprendizagem linguística como uma forma de pôr em evidência o desenvolvimento esperado que o aprendente de línguas poderá ter a partir da mediação de outras pessoas ou ainda a partir da automeiação.

A assistência de um especialista, seja o professor ou um colega que esteja em um nível de desenvolvimento mais avançado, pode desencadear o desenvolvimento necessário para que o aluno consiga realizar uma tarefa que estava além de suas atuais habilidades. A assistência, no entanto, precisa ser direcionada às necessidades do aprendente e não deve ultrapassá-las, proporcionando apenas a construção do conhecimento necessário para que ele consiga alcançar seus objetivos. Esse processo ficou conhecido como metáfora do andaime (*scaffolding*), definido por Wood, Bruner e Ross (1976, p. 90 apud PAIVA, 2014, p. 132) como “[...] o processo que habilita uma criança ou um aprendiz a resolver um problema, executar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de seus esforços se não houvesse uma assistência”.

⁹ No original: “[...] is what we call the zone of proximal development. It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (VYGOTSKY, 1979, p. 86).

No que se refere ao papel da educação formal na aprendizagem de uma segunda língua, Ortega (2015, p. 265) nos diz que “A instrução apropriada em L2 deve trabalhar dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos e procurar expandi-la, permitindo mudanças qualitativas nos tipos de assistência e mediações solicitadas [...] A instrução ajudará as pessoas a aprender a usar a L2 para se autorregular”. Uma ferramenta importante que pode ser usada na mediação da aprendizagem da L2 é a primeira língua do aluno. Enquanto algumas teorias acreditam que a L1 pode interferir (de forma negativa) na aprendizagem da L2, na Teoria Sociocultural o uso da L1 em situações de aprendizagem de uma segunda língua é visto como uma estratégia pela qual os aprendentes podem alcançar objetivos que de outra maneira não estariam disponíveis para eles na L2 (ORTEGA, 2015). Sendo assim, a L1 pode ser utilizada como ferramenta de mediação em atividades que exigem um grau de reflexão mais abstrato sobre conceitos da língua-alvo.

- Abordagem da Identidade

Norton (2000) inicia seu texto tecendo uma crítica a conceitos dicotômicos frequentemente atribuídos aos aprendentes de segunda língua, como: motivados/desmotivados, introvertidos/extrovertidos e inibidos/desinibidos. Segundo a autora, a pesquisa em ASL carece de reflexões mais profundas a respeito desses fatores afetivos que são construídos socialmente através de relações desiguais de poder, dentro e fora da sala de aula.

Tendo como base as teorias críticas do discurso, a Abordagem da Identidade considera que a linguagem não é um meio neutro de comunicação, limitado a palavras e frases; ao contrário, entende a linguagem como um elemento constitutivo da identidade dos falantes que deve ser entendido com referência ao seu significado social. Com respeito ao uso do termo identidade, Norton (2000, p. 127) faz a seguinte afirmação: “O conceito de identidade como local de luta é uma extensão lógica da posição de que a identidade é múltipla e contraditória. Se a identidade fosse unitária, fixa e imutável, não poderia estar sujeita a alterações no tempo e no espaço, nem sujeita a contestação”. Portanto, a aprendizagem de línguas é entendida como uma prática social complexa construída nos eventos, atividades e processos hegemônicos que constituem a vida cotidiana.

A Abordagem da Identidade tem como foco o aprendente de segunda língua e sua carga identitária. Por conta disso, Norton (2000) discute a efetividade da Abordagem Comunicativa

para o ensino de línguas. Tal discussão será apresentada na seção 2.2.2 quando trataremos dos métodos de ensino de línguas.

- Teoria da Complexidade

A teoria da complexidade ou teoria do caos, refere-se a um movimento científico e interdisciplinar que trabalha com o conceito de sistemas complexos adaptativos, emergentes de outros sistemas, que são organizados em redes e se autorregulam. Paiva (2013) nos diz que a aprendizagem de línguas, assim como qualquer outro tipo de aprendizagem, é um processo não linear e imprevisível. De acordo com van Lier (1996, p. 170 apud PAIVA, 2013, p. 407) “A aprendizagem é o resultado de interações complexas (e contingentes) entre indivíduo e ambiente”. Desse modo, a teoria do caos e os estudos sobre a complexidade exercem influência significativa no campo da ASL.

Na Complexidade a linguagem é entendida como “[...] um sistema dinâmico não linear, composto por elementos biocognitivos, socioculturais, históricos e políticos interrelacionados, que nos permitem pensar e agir em sociedade” (PAIVA, 2013, p. 408). Tanto a primeira como a segunda língua do aprendente funcionam como subsistemas complexos que interagem entre si e com outros subsistemas. É através da interação e alteração resultante da influência que todos esses elementos causam entre si que a aprendizagem se desenvolve. Vale ressaltar que tais interações não ocorrem da mesma forma para todos os aprendentes, pois os alunos percebem e adaptam sua linguagem de formas diferentes a depender de suas motivações para agir em sociedade.

Um dos principais nomes na interface Complexidade-ASL é Larsen-Freeman. De acordo com a pesquisadora, conceber a linguagem e sua aquisição como sistemas complexos, dinâmicos e não-lineares nos possibilita entender esses fenômenos sob uma lente metafórica através da qual diferentes perspectivas podem ser combinadas (LARSEN-FREEMAN, 2000). Sendo assim, podemos pensar que as diferentes teorias de aprendizagem de línguas contribuem de forma significativa para responder a determinadas questões sobre a ASL. Em muitos contextos, optar por uma ou outra teoria é abdicar de reflexões mais profundas que só a integração de diferentes pontos de vistas pode oferecer, como nos diz Paiva (2014, p. 148):

Cheguei à conclusão de que, na perspectiva da complexidade, é possível conciliar as principais teorias que disputam a primazia na explicação do fenômeno da aquisição da língua(gem). Cada uma dessas teorias explica um elemento do mesmo fenômeno e esses elementos estão em inter-relação com os demais.

Acrescentamos ainda que além de integrar as diferentes teorias de ASL, a Teoria da Complexidade também acomoda a inter-relação de outros sistemas que agem sobre a aprendizagem de línguas, como as crenças e atitudes sobre aprender uma língua, as políticas linguísticas, a educação formal e outros subsistemas que fazem parte da vida em sociedade e consequentemente da aprendizagem de línguas.

Muitas das reflexões científicas aqui apresentadas servem de base teórica na construção dos métodos de ensino de línguas, tema da próxima seção.

2.2.2 Métodos e abordagem de ensino de línguas

Métodos de ensino de línguas e teorias de aprendizagem linguística são áreas de estudos diferentes que podem se complementar em determinados momentos. Os métodos de ensino de línguas preocupam-se em desenvolver estratégias para auxiliar professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem linguística. De acordo com Richards e Rodgers (2001), um método de ensino de língua é composto por três partes não hierarquizadas que se combinam de forma harmônica: a abordagem, embasamento teórico do método; o projeto (design), onde são determinados os objetivos, conteúdos e tipos de atividades do curso, e onde os papéis dos professores, alunos e materiais de instrução são especificados; e o procedimento, onde temos a implementação prática dos princípios delimitados no projeto através das técnicas didáticas.

Quando utilizadas no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, as teorias de aquisição/aprendizagem linguística integram as abordagens. Nas palavras de Oliveira (2010):

A abordagem é o sustentáculo teórico do método. Ela é formada por uma teoria da língua que aponta para uma forma de conceber a língua e por uma teoria da aprendizagem, que aponta para uma forma de conceber a aprendizagem [...] é com base nela que o professor toma decisões pedagógicas, seleciona materiais didáticos e avalia políticas educacionais (OLIVEIRA, 2010, p. 30-31).

Assim como há uma vasta literatura sobre aquisição/aprendizagem de segunda língua, há também inúmeros métodos e abordagens de ensino à disposição de professores e pesquisadores interessados no campo do ensino de línguas. Apresentamos abaixo uma breve amostra de alguns desses princípios metodológicos tendo em vista os diferentes objetivos que uma sala de aula de ensino de línguas pode vir a ter.

- Método da Gramática-Tradução (Método tradicional)

O Método da Gramática-Tradução, também conhecido como Método Tradicional, é um dos mais antigos e utilizados no ensino de línguas, principalmente de línguas estrangeiras (LE). Richards e Rodgers (2001) afirmam que o método foi amplamente utilizado na Europa por aproximadamente um século (1840-1940) e ainda pode ser encontrado em alguns lugares do mundo com pequenas modificações. De acordo com os autores, a Gramática-tradução é um método para o qual não existe teoria, pois não possui embasamento das teorias linguísticas, psicológicas ou educacionais.

O método da Gramática-Tradução privilegia o ensino das estruturas gramaticais da língua-alvo para alcançar o objetivo principal de traduzir textos literários. A pesquisadora Vera Lucia Menezes de Paiva, em seu minicurso sobre como se aprende uma língua estrangeira, elenca quatro princípios fundamentais do método tradicional, são eles: análise lógica, memorização de regras, tradução da língua estrangeira para a língua materna e o estudo dedutivo da gramática (MINICURSO, 2020).

Segundo Richards e Rodgers (2001), o método prioriza a leitura e escrita através da análise de sentenças, listas de vocabulários bilíngues e atribui grande importância à correção linguística. Consequentemente, a aprendizagem da língua-alvo é entendida como aprendizagem das estruturas gramaticais da língua. Para Krashen (1982), as aulas que seguem o método tradicional são gramaticalmente sequenciadas e começam com regras consideradas mais fáceis e terminam com regras mais complexas. O conteúdo linguístico utilizado nas aulas baseia-se em frases que seguem a norma culta da língua-alvo e que servem como modelo a ser reproduzido pelos alunos; estes ocupam um papel submisso nas aulas, interagindo somente quando requisitado pelo professor. No topo da hierarquia da sala de aula está a figura do professor que ocupa o papel de transmissor do conhecimento e corretor da produção dos alunos.

- Método Áudio-lingual

O Método Áudio-lingual privilegia a produção oral dos alunos. Com base nos pressupostos da Linguística Estrutural e da Psicologia Behaviorista, o método compreende o conceito de língua como “[...] um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação do significado, tais elementos são os fonemas, morfemas, palavras, estruturas e tipos de frases” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 55), ou seja, a gramática da língua. Dessa

maneira, a aprendizagem linguística é entendida como aprendizagem dos padrões estruturais da língua por meio de condicionamento e formação de hábitos.

O objetivo das aulas de acordo com o método *Áudio-lingual* é a escuta, reprodução e possível memorização de diálogos na língua-alvo, com pouca ou nenhuma explicação do professor, conforme nos explicam Richards e Rodgers (2001, p. 59):

Diálogos e exercícios repetitivos formam a base das práticas áudio-linguais em sala de aula. Os diálogos fornecem os meios para contextualizar as estruturas principais e ilustram situações nas quais as estruturas podem ser usadas, bem como alguns aspectos culturais da língua-alvo. Os diálogos são usados para repetição e memorização. A pronúncia correta, a acentuação, o ritmo e a entonação são enfatizados. Depois que um diálogo é apresentado e memorizado, padrões gramaticais específicos são selecionados e se tornam o foco de vários tipos de exercícios repetitivos para a prática dos padrões.

Krashen (1982) considera a prática repetitiva dos padrões linguísticos prejudicial para a aprendizagem significativa de uma língua. Para o autor, no método *Áudio-lingual* muito tempo é gasto com exercícios enfadonhos que têm como foco frases e estruturas gramaticais insuficientes, desconsiderando a diversidade de *inputs* que a comunicação real proporciona. Além disso, ele argumenta que a solicitação da produção imediata e sem erros por parte dos alunos pode gerar ansiedade e desmotivação para a aprendizagem.

Assim como na Gramática-Tradução, no Método *Áudio-lingual* o professor ocupa o papel de modelo linguístico a ser imitado pelos alunos. É o professor que tem a tarefa de corrigir, imediatamente, a produção dos estudantes, evitando os desvios linguísticos. Apesar de focar a oralidade, o método privilegia diálogos forjados que pouco favorecem interações reais, dentro ou fora de sala de aula.

- Abordagem Comunicativa

Para Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, a Abordagem Comunicativa não é um método de ensino, pois um método pressupõe um conjunto de procedimentos e a Abordagem Comunicativa dispõe apenas de princípios de ensino (MINICURSO, 2020). A abordagem foi fundamentada nas ideias de Vygotsky (1979) e Dell Hymes (1964), e nela temos a concepção de língua como interação, englobando aspectos gramaticais, discursivos e padrões sociolinguísticos. Segundo Richards e Rodgers (2001), os proponentes do ensino comunicativo de línguas consideram que aprender uma segunda língua é desenvolver os recursos linguísticos necessários que nos permitem agir linguisticamente em diferentes esferas comunicativas; ou

seja, que nos proporcionam acesso às diferentes atividades que compõem o meio social em que a língua é falada.

Podemos identificar no ensino comunicativo de línguas reflexões teóricas advindas da Abordagem Sociocultural, da Abordagem da Identidade e da Teoria da Complexidade. Na Abordagem Comunicativa a aprendizagem linguística é vista como um processo que se dá pela interação entre professor e alunos, e pela interação entre os alunos. Isto é, todos os participantes do ambiente de ensino e aprendizagem interagem entre si resultando em um processo complexo de trocas de experiências. Um dos princípios da abordagem comunicativa postula que o aprendiz de segunda língua tem a função de gerenciar seus objetivos e processo de aprendizagem tendo em vista contribuir de forma significativa para a sua aprendizagem e para a de seus colegas de classe. Nesse contexto, o professor atua como um mediador da aprendizagem, estimulando a cooperação entre os alunos através de atividades que desencadeiem situações discursivas entre eles.

As atividades são conduzidas de forma a levar o aluno a refletir sobre as diferentes formas de realizar uma tarefa. Os possíveis desvios cometidos pelos alunos são tratados como parte do processo e servem para a reflexão de como o desvio pode alterar o significado pretendido, ou não. Richards e Rodgers (2001) ressaltam outro papel desempenhado pelo professor, o de conselheiro. Nesse papel, o professor tende a orientar o aluno a trabalhar com diferentes formas de negociação de significado, como paráfrases, *feedback* e confirmações se a intenção comunicativa foi de fato compreendida pelo ouvinte.

Aulas fundamentadas pelos princípios da Abordagem Comunicativa evidenciam o contexto social e cultural da língua-alvo, pois é através da contextualização das situações comunicativas que os alunos trabalham suas habilidades linguísticas (audição, leitura, fala e escrita) tendo por finalidade a negociação e compartilhamento de informações na segunda língua. Sobre esse assunto, Norton (2000) nos diz que apesar da Abordagem Comunicativa ter grande influência no ensino de línguas a nível internacional, suas limitações parecem estar mais evidentes fora do contexto norte-americano e europeu. Na China, por exemplo, as dificuldades encontradas por professores que ensinam a língua inglesa estão relacionadas aos propósitos para os quais o inglês é usado no país. De acordo com os professores, a Abordagem Comunicativa é vista como apropriada para estudantes que planejam estudar fora do país, mas inapropriada para estudantes de moram na China e usam a língua inglesa basicamente para leitura e tradução. Além disso, os professores não demonstram confiança em ensinar inglês de forma

comunicativa. Eles apontam a falta de conhecimento linguístico e cultural como um problema no ensino da língua.

2.2.3 Ecletismo no ensino de línguas

Como dito anteriormente, há muitos outros métodos que orientam o ensino de línguas. Cada um possui objetivos próprios de ensino-aprendizagem e são mais ou menos compatíveis com determinados contextos de sala de aula. Como pontuam Richards e Rodgers (1986, p. 155) “[...] para avaliar o valor ou a eficácia dos métodos, é necessário considerá-los em relação a um curso ou programa de línguas que tenha metas, objetivos e características específicas”. Em outras palavras, são os objetivos traçados para cada curso e as especificidades de cada turma que irão medir até que ponto um método consegue abranger todas as demandas postas em um determinado contexto.

Contrária à busca por um método ideal para o ensino de línguas, temos a tentativa de adaptação de diferentes métodos e abordagens em situações específicas e direcionadas às diferentes necessidades apresentadas pelos alunos. De acordo com Prabhu (1990), a busca incessante por um método milagroso, capaz de substituir todos os outros, pode ser um indício de má interpretação da natureza do ensino de línguas, pois nenhum conjunto de procedimentos pode por si só garantir a aprendizagem.

Segundo Vilaça (2008), o ecletismo no ensino de línguas visa possibilitar que professores façam as escolhas metodológicas mais adequadas aos seu contexto de ensino-aprendizagem. Para que isso ocorra, é preciso que os docentes estejam bem informados teoricamente. Só assim eles serão capazes de fazer escolhas com vistas a atender as necessidades e características de seu contexto pedagógico.

Isto posto, discutimos a seguir sobre o ensino da modalidade escrita de línguas minorizadas em sociedades multiculturais, haja vista que o trabalho com a língua escrita e suas representações sociais são algumas das questões que envolvem a elaboração de um material didático para a língua Sakurabiat.

2.2.4 Modalidade escrita e ensino de línguas minorizadas em sociedades multiculturais

Dentro do campo do ensino-aprendizagem de línguas, temos a temática do ensino da modalidade escrita. Em contextos multilíngues em que a língua a ser ensinada e aprendida é uma língua minorizada, a temática da escrita ganha ainda mais relevância, pois as relações de poder que envolvem dinâmicas políticas e econômicas existentes entre os povos perpassam pelas línguas faladas e escritas por eles. Colin Baker (2001) dedicou um capítulo sobre essa temática em seu livro *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, o qual iremos discutir nesta seção. O termo utilizado por Baker (2001) é *minority languages* (línguas minoritárias). No entanto, acreditamos que a expressão **línguas minorizadas** consegue refletir melhor a situação de marginalidade a que determinadas línguas são postas em relação às línguas dominantes em um país ou comunidade, assunto discutido pelo autor. Tal reflexão se estende ao termo **comunidades minorizadas**. Sendo assim, utilizamos as expressões **línguas minorizadas** e **comunidades minorizadas** nesta seção.

Antes de iniciarmos nossa discussão sobre as abordagens de alfabetização apresentadas por Baker (2001), consideramos importante analisar alguns conceitos relacionados a essa área de pesquisa. O primeiro conceito a ser discutido é o termo **alfabetização**. Segundo o site oficial da UNESCO:

Além de seu conceito convencional como um conjunto de habilidades de leitura, escrita e contagem, a alfabetização é agora entendida como um meio de identificação, compreensão, interpretação, criação e comunicação em um mundo cada vez mais digital, mediado por texto, rico em informação e em rápida mudança [tradução nossa].¹⁰

O conceito anterior de alfabetização utilizado pela UNESCO, em 1962, privilegiava apenas as habilidades de leitura, escrita e contagem, consideradas técnicas essenciais para o bom desenvolvimento de uma sociedade. Ressignificar tal conceito através do acréscimo das habilidades de compreensão, interpretação, criação e, sobretudo, de comunicação possibilita uma discussão mais ampla sobre os efeitos e funções da alfabetização em comunidades minorizadas.

Os conceitos de **leitura** e **escrita** também precisam ser ressignificados quando pensamos em uma alfabetização que priorize a compreensão e interpretação do mundo, possibilitando a comunicação e transmissão de sentido, em detrimento do ensino da leitura e

¹⁰ No original: “Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world”. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/literacy-all>. Acesso em: 2 maio. 2019.

escrita como simples técnicas de codificação e decodificação. De acordo com Marcuschi (2001, p. 26):

A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala.

Para muito além de uma tecnologia que precisa ser ensinada e aprendida, a escrita é uma forma de produção textual para comunicação. As motivações que temos para seu uso estão relacionadas ao nosso propósito comunicativo. Quando decidimos nos comunicar através da escrita, precisamos levar em consideração para quem escrevemos, o porquê e o como o fazemos. Nessa relação comunicativa o interlocutor possui um papel fundamental, é ele quem irá interpretar e produzir significado a partir do que foi escrito. Para Cagliari (1993, p. 149) “A leitura é a realização do objetivo da escrita”. Ler consiste, em parte, na tradução dos símbolos escritos em fala e, em parte, na interpretação de todas as implicações que o texto carrega em si. Não se pode entender a leitura como a simples técnica de decifração e somatória dos itens linguísticos. Ela é mais que isso; é a busca de contextualização dos elementos linguísticos com os aspectos sociais e culturais que motivaram a escrita por uma determinada pessoa. Hudelson (1994, p. 30 apud Baker, 2001, p. 322) define a leitura como:

[...] um processo de linguagem no qual um indivíduo constrói significado através de uma operação com o texto escrito que foi criado por símbolos que representam a linguagem. A operação envolve que o leitor atue ou interprete o texto, e a interpretação é influenciada pelas experiências anteriores do leitor, pelo contexto da linguagem e pela estrutura cultural, bem como pelo propósito de leitura do leitor.

Pessoas diferentes produzem sentidos diferentes a partir da leitura de um mesmo texto. Ser capaz de refletir e analisar os diferentes sentidos que um texto pode produzir precisa ser um dos objetivos da alfabetização. No entanto, sabemos que alfabetizar pessoas não é uma atividade livre de ideologias e posicionamentos políticos. Como vimos em 2.1. a alfabetização, tanto em língua portuguesa quanto na língua indígena, pelos jesuítas e outros missionários, tinha um objetivo social delimitado – a assimilação. Para alcançar esse objetivo a alfabetização não podia levar à reflexão e ao pensamento crítico. As práticas de leitura e escrita eram entendidas e ensinadas enquanto técnicas de codificação e decodificação de significados restritos. Atualmente, porém, as práticas de alfabetização com povos indígenas precisam levar à conscientização cultural e identitária que as línguas tradicionais proporcionam.

Outro conceito importante que sempre aparece nas discussões sobre alfabetização no âmbito brasileiro é o conceito de **letramento**. Para Marcuschi (2001, p. 25) o letramento é uma prática social que envolve as mais diversas manifestações da escrita na sociedade. Segundo o autor, o letramento pode estar relacionado a uma apropriação mínima da escrita, como no caso de uma pessoa analfabeta capaz de identificar valores de dinheiro, de se locomover sem problemas por meio de transportes públicos, de fazer cálculos complexos, de conseguir distinguir mercadorias por marcas etc., mas, que não lê nem escreve cartas nem jornais; até uma apropriação mais profunda, como no caso de escritores de romances e autores de tratados científicos. Sendo assim, para Marcuschi (2001), um indivíduo letrado é aquele que participa de forma significativa de eventos de letramento da sociedade, e não apenas aquele que usa formalmente a escrita. Vale ressaltar que em inglês o termo *literacy* abrange tanto a prática de escrever, quanto todos os possíveis aspectos de envolvimento social e individual com essa prática, ou seja, o letramento.

A importância e a utilidade da alfabetização para pessoas de comunidades linguísticas minorizadas são identificadas nas percepções públicas daqueles que são analfabetos. Ser incapaz de ler e escrever é frequentemente visto como algo negativo, vergonhoso, indicando um *status* social baixo ou marginal, e precisando de remediação na escola, seja para crianças, seja para adultos. Vimos que a depender das ideologias que regem as políticas de educação, a alfabetização pode funcionar como uma ferramenta de assimilação e aniquilamento de línguas e culturas ou pode ser o meio pelo qual sociedades marginalizadas consigam o empoderamento necessário para reivindicar direitos básicos e fortalecer suas línguas e culturas.

Vale ressaltar que aprender a ler e escrever não significa aprender uma língua. Quando uma criança vai à escola para ser alfabetizada em sua L1, ela já possui um conjunto de conhecimentos linguísticos capaz de proporcionar a ela um certo nível de comunicação oral com pessoas que compartilham da sua L1. Em contrapartida, em contextos educacionais bi ou multilíngues, o educador precisa lidar com os desafios próprios do processo de letramento e com possíveis dificuldades oriundas de um processo de aquisição de L2 incompleto (AMARAL, 2011). Consequentemente, as práticas pedagógicas de letramento de uma segunda língua precisam ser diferentes das utilizadas para a alfabetização em L1.

Baker (2001) discute os possíveis usos e funções de cinco abordagens de alfabetização em línguas minorizadas em sociedades multiculturais: a abordagem de habilidades, a abordagem da linguagem global, a abordagem de construção de significado, a abordagem da alfabetização sociocultural e a abordagem da alfabetização crítica. O autor descreve cenários

de alfabetização de pessoas bilíngues que falam línguas minorizadas como L1. Abaixo apresentamos as principais características de cada uma dessas cinco abordagens e seus possíveis usos na alfabetização em línguas minorizadas.

- Abordagem de Habilidades (The Skills Approach)

De acordo com Baker (2001) a abordagem de habilidades entende a alfabetização como uma técnica neutra em seus objetivos e universal em todas as línguas. Ser alfabetizado é saber ler e escrever, o que significa: ser capaz de dizer as palavras contidas em uma página, de conseguir soletrar adequadamente as palavras e de produzir, por meio da escrita, frases gramaticalmente corretas. Sendo assim, a leitura e a escrita ficam restritas à capacidade de entender palavras impressas.

A Abordagem de Habilidades prioriza o ensino de vocabulário – com ênfase na pronúncia das palavras – e de gramática, tendo como alvo a norma padrão da língua. Os erros de leitura e escrita são a principal forma de medir a avaliação da alfabetização. Portanto, o ensino é voltado para a realização de testes, que geralmente utilizam dados linguísticos descontextualizados, desenvolvendo assim uma compreensão superficial da língua estudada. Esse tipo de ensino, voltado para a medição, restringe as possibilidades de desenvolvimento de reflexões mais profundas sobre questões linguísticas.

A crença de que a alfabetização deve ser unicamente funcional, no sentido de desenvolver a leitura e escrita como simples técnicas, é o que embasa a abordagem de alfabetização por habilidades. Nas palavras de Baker (2001, p. 323) “A alfabetização funcional é percebida como passiva, no sentido de aceitar o *status quo*, entender e manter o lugar da pessoa na sociedade, desempenhando o papel de um cidadão fiel e contente”. Tal definição exemplifica o que hoje entende-se por analfabetismo funcional, que é a incapacidade de interpretar textos mesmo sabendo decodificar palavras e até mesmo sentenças.

A alfabetização pautada exclusivamente na Abordagem de Habilidades não qualifica pessoas a serem cidadãos letrados, plenamente ativos na sociedade. A decodificação de palavras novas e o ensino de gramática são habilidades importantes a serem desenvolvidas para a alfabetização. No entanto, como veremos nas outras abordagens, essas não são as únicas habilidades que compõem o processo de letramento.

Como veremos nas discussões sobre as abordagens seguintes, a caracterização estereotipada de cada uma das cinco abordagens não condiz com a realidade de alfabetização encontrada em muitas escolas, sejam elas em comunidades minorizadas ou não.

- Abordagem da Linguagem Global (Whole Language Approach)

Diretamente oposta à Abordagem de Habilidades, a Abordagem da Linguagem Global para a alfabetização enfatiza a leitura e escrita como processos recíprocos, interdependentes, que se desenvolvem e melhoram de forma mútua. Para essa abordagem aprender a ler também é aprender a escrever, e o ensino de ambas atividades precisa estar pautado no uso da linguagem para comunicação, com finalidades autênticas, como afirma Baker (2001, p. 324) “Uma criança escreve para alguém em uma situação particular e por um motivo definido. Escrever significa refletir sobre as ideias de uma pessoa e compartilhar significado com outras pessoas”.

Na Abordagem da Linguagem Global, o ensino do conteúdo veiculado pela língua é privilegiado em detrimento do ensino da forma, como a gramática e ortografia. Contudo, esses aspectos continuam a ser ensinados, mas primeiro os alunos são levados a explorar toda a história e informação contidas no texto, para depois terem sua atenção voltada para as partes mais estruturais da língua. Sendo assim, os professores adeptos dessa abordagem consideram que enfatizar os desvios gramaticais e ortográficos cometidos pelos alunos é uma forma de inibir a aprendizagem dos estudantes; haja vista que as correções se concentram na forma e não na função da linguagem. A avaliação da escrita do aluno deve ocorrer através de conversas, sejam elas individuais ou em grupo, com o professor que apresenta as correções necessárias para que os alunos consigam transmitir de forma eficiente suas mensagens. Na Abordagem da Linguagem Global os professores ensinam aos seus alunos que escrever bem é conseguir transmitir significado de forma compreensível a um público.

Para Baker (2001), o pressuposto por trás da abordagem da linguagem global para alfabetização é que a leitura e a escrita precisam ser ensinadas de forma interessante e relevante para a experiência dos alunos, dando a eles a oportunidade de compreender seu mundo. Consequentemente, o trabalho com textos de diferentes gêneros se faz necessário, colocando a Abordagem da Linguagem Global contrária à utilização dos *Basic Readers* para a alfabetização. A crítica da abordagem aos *Basic Readers* gira em torno da artificialidade de conteúdos linguísticos usados na elaboração de tais livros, mais preocupados em desenvolver uma série de atividades crescentes em “dificuldade” ao invés de promover o hábito e o interesse pela

leitura. Como alternativa à utilização desses livros, a Abordagem da Linguagem Global opta pelo trabalho com textos “reais”, aqueles que circulam naturalmente na sociedade, como os livros literários, jornais etc.

De acordo com Baker (2001) o ensino de questões específicas à alfabetização, como pontuação, ortografia e gramática, tem sido combinado ao uso da Abordagem da Linguagem Global por professores alfabetizadores em suas práticas docentes. O entendimento de que essas questões específicas à alfabetização não configuram o ensino da leitura e escrita como um todo faz com que tais professores adotem tal abordagem na busca por uma alfabetização com foco na comunicação efetiva.

- Abordagem de Construção de Significado

Desenvolvida a partir da Abordagem da Linguagem Global, a abordagem construtivista difere da primeira por defender a ideia de que os leitores atribuem seus próprios significados ao texto, tornando a leitura e a escrita processos de construção e reconstrução de significado. Por terem conhecimentos prévios diferentes, cada leitor atribui ao texto significados diferentes, que dependem das experiências culturais, pessoais e históricas de cada indivíduo. Para Baker (2001), além de questões extralinguísticas como fator econômico, estilo de vida e conhecimentos prévios, ter conhecimento sobre alguns aspectos textuais como: saber qual gênero textual está sendo utilizado (narrativa cultural, propaganda etc.), quem escreveu o texto e quais os pressupostos ideológicos por trás da escrita auxilia no processo de construção de significado.

A construção de um texto pressupõe determinados conhecimentos prévios. Quando há um descompasso entre o conhecimento prévio do leitor e aquele que é assumido pelo escritor, a relação escritor-texto-leitor pode ser afetada. A alfabetização em uma língua majoritária – a exemplo do português – de pessoas pertencentes a grupos linguísticos minorizados – como as línguas indígenas – pode ser citada como um caso em que a divergência de conhecimentos prévios afeta a construção de sentido, pois “[...] tentar entender os textos de uma cultura diferente, com diferentes pressupostos culturais, torna a previsão do enredo e a compreensão do texto mais difícil” (BAKER, 2001, p. 327). Nesse sentido, a alfabetização na língua da comunidade através do uso de textos culturalmente partilhados tende a produzir uma alfabetização mais significativa.

Na alfabetização como processo de construção e reconstrução de significados a partir de textos a figura do professor aparece como mediadora. Um dos teóricos mais citados quando falamos em construção de significado é o psicólogo Vygotsky, que durante os anos de 1924-1934 delineou as formas pelas quais os professores podem intervir e organizar um aprendizado efetivo. Como visto em 2.2 neste trabalho, Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança, determinado pela capacidade de resolver um problema sozinha, e o seu nível de desenvolvimento potencial a partir da resolução de um problema em colaboração com colegas e/ou professores. Nesse sentido, o ambiente da sala de aula, lugar onde geralmente ocorre a alfabetização, precisa ser um ambiente de colaboração entre professores e alunos e entre os alunos. O compartilhamento dos conhecimentos e vivências de cada indivíduo que compõe a sala de aula favorece uma visão mais ampla e significativa do que é tornar-se alfabetizado. Nas palavras de Baker (2001, p. 327) “Para ajudar as crianças a construir significado a partir do texto, os professores precisam estar cientes de que a alfabetização nas salas de aula existe em um contexto social, guiado por modos de pensar culturalmente vinculados”.

É importante ressaltar que os padrões de comportamento sociocultural podem afetar a alfabetização nas salas de aula, pois em determinadas culturas, fazer perguntas diretas e questionar adultos não é uma atitude socialmente aceita. Nesse caso, a relação professor-aluno seria afetada e o ambiente de aprendizagem seria diferente do modelo proposto pela abordagem construtivista. Nesse sentido, cabe-nos a reflexão sobre até que ponto as abordagens de alfabetização são viáveis em contextos multiculturais como as comunidades indígenas brasileiras.

Para a abordagem de construção de significado, ler e escrever são tarefas sempre feitas por alguém e para alguém. Baker (2001, p. 328) nos diz que:

Mesmo na leitura silenciosamente, para si mesmo, há uma conversa interior, reflexiva, onde o significado está sendo criado. As palavras que os leitores conhecem e a experiência relacionada às palavras lidas combinam-se para formar um contexto. Esse contexto permite que os alunos adivinhem o significado de palavras que não conhecem e significados que podem estar parcialmente ocultos.

Para além do contexto produzido pelo próprio texto, que permite a antecipação de significados, temos o contexto sociocultural no qual o texto circula. Na Abordagem Construtivista, a alfabetização é vista como um evento social no qual a leitura e a escrita são motivadas por propósitos interpessoais. “Crianças e adultos escrevem com um propósito

interpessoal, eles escrevem para serem lidos por um público, para informar, persuadir, influenciar ou encantar os leitores” (BAKER, 2001, p. 328). A alfabetização em comunidades tradicionais de línguas minorizadas, como no caso da comunidade Sakurabiat, possui ainda outras motivações, como a afirmação identitária e a valorização cultural representada pela língua escrita. Para além do significado do texto enquanto informação linguística (informar, persuadir, influenciar), ser capaz de ler e escrever em Sakurabiat significa ser indígena, pertencer a uma etnia e ter uma cultura diferente da majoritária.

- Abordagem da Alfabetização Sociocultural

A Alfabetização Sociocultural diz respeito à capacidade de construir significado cultural apropriado durante o ato da leitura e escrita. Quando uma pessoa é capaz de decodificar as palavras de um texto, mas não consegue alcançar o significado cultural pretendido por ele, dizemos que essa pessoa é funcionalmente alfabetizada, mas culturalmente analfabeta (BAKER, 2001). Para essa abordagem, além de experiências anteriores, os aprendentes também levam para o ato de leitura e escrita as crenças e valores que auxiliam na significação do que é lido e escrito.

A Abordagem da Alfabetização Sociocultural levanta a discussão sobre a importância da alfabetização em L1 de pessoas que vivem em contextos multilíngues e multiculturais. De acordo com Baker (2001), em termos educacionais, a alfabetização em língua materna é vista como mais fácil e mais efetivamente aprendida; já em termos culturais, tal alfabetização proporciona acesso à riqueza étnica contida na comunidade, inclusive por meio da literatura. No entanto, podemos encontrar algumas dificuldades práticas na implementação da alfabetização em língua materna de pessoas de comunidades linguísticas minorizadas, como a falta de descrição e de documentação da língua. Sem uma boa descrição e documentação linguística não é possível desenvolver uma escrita, por exemplo; tampouco materiais didáticos que auxiliem no ensino-aprendizagem da alfabetização. Além disso, podemos encontrar ainda o problema da falta de professores capacitados e de cursos de formação de professores para desenvolver o ensino-aprendizagem da alfabetização na língua materna.

Apesar da falta de descrições, formação de professores etc., a educação escolar indígena tem sido bastante difundida no Brasil. Baker (2001) nos diz que em regiões multilíngues e multiculturais podemos encontrar apoio às chamadas alfabetizações locais, que segundo Street (1994 apud BAKER, 2001) são práticas de letramento identificadas com culturas locais e

regionais (diferente da cultura nacional). Tais práticas teriam como objetivo evitar o empobrecimento da uniformidade na alfabetização criada pelo domínio da língua majoritária. As práticas de alfabetização local tornam os processos de leitura e escrita relevantes para a vida das pessoas, sua cultura e suas relações com a comunidade, assim como propõe a abordagem da Alfabetização Sociocultural.

- Abordagem da Alfabetização Crítica

Um estudo feito por Graff (1979 apud BAKER, 2001) mostrou que a alfabetização, ao contrário do que muitas políticas de educação pressupõem, não está diretamente relacionada à melhores condições de emprego, riqueza e poder quando comparamos a alfabetização entre pessoas de grupos étnicos diferentes. Segundo Baker (2001), o estudo de Graff apontou que os benefícios de ser ou não alfabetizado estavam diretamente relacionados à etnia da pessoa. Grupos de comunidades étnicas minorizadas eram desfavorecidos independentemente de suas taxas de alfabetização, enquanto pessoas de comunidades majoritárias conseguiam obter bons empregos mesmo quando analfabetas. Sobre a relação entre alfabetização e desenvolvimento econômico, Baker (2001, p. 334) nos diz que:

Uma grande quantidade de mão de obra alfabetizada foi considerada essencial para o crescimento econômico. No entanto, tais programas também foram usados, consciente ou inconscientemente, para sustentar a ordem estabelecida em um sistema social baseado na injustiça e na desigualdade. A alfabetização em tais programas tem sido usada, em grande parte, para condicionar as massas e consolidar as divisões existentes de trabalho.

Ter conhecimento das possíveis funções sociais que a alfabetização pode adquirir em diferentes contextos sociopolíticos é importante para refletirmos sobre quais as implicações de alfabetizarmos comunidades minorizadas de tradição oral, como as línguas indígenas. Sabe-se que a alfabetização pode ser uma ferramenta de opressão, como quando foi usada pelos jesuítas para assimilar as línguas indígenas e propagar a língua portuguesa. No entanto, para Hornberger (1994 apud BAKER, 2001) a alfabetização também pode configurar um meio de libertação para alcançar o empoderamento necessário capaz de dar voz a comunidades étnicas historicamente reprimidas. É a partir dessa concepção que a Abordagem da Alfabetização Crítica (FREIRE; MACEDO, 1987 apud BAKER, 2001) defende uma alfabetização que torne as comunidades social e politicamente oprimidas conscientes sobre as relações de poder estabelecidas na sociedade, para que seus membros possam adquirir o conhecimento político necessário para reivindicar direitos como igualdade de acesso, oportunidade e tratamento.

De acordo com Baker (2001), em alguns programas de Alfabetização Crítica de adultos, os alunos produzem seus próprios materiais de aprendizagem em vez de lerem livros que difundem informações com uma perspectiva centralista e favorável à língua ou variedade dominante. Nesse sentido, a elaboração e publicação de materiais de ensino diferenciados e específicos para a educação escolar indígena configuram formas de possibilitar uma alfabetização mais adequada à realidade e objetivos das comunidades.

A Abordagem Crítica de Alfabetização entende que a escola deve ser um ambiente de reflexão e discussão de ideias. Ao professor cabe a tarefa de encorajar os alunos a desenvolverem suas próprias interpretações e avaliações dos textos. Crianças e adultos seriam incentivados não apenas a encontrar a resposta certa de questões como “quem é o escritor?”, “qual seu viés político e ideológico?” e “que tipo de interpretação moral é feita, mas a analisar criticamente as várias possibilidades de leituras do mesmo texto. A mudança no papel do professor enfatiza a alfabetização como um evento de cooperação entre aluno e professor, ao invés da relação autoritária em que o professor é visto como a única fonte de conhecimento.

Baseada na alfabetização freireana, Alma Flor Ada (1988 apud BAKER, 2001) apresenta uma abordagem crítica de alfabetização para as salas de aula em que distingue quatro fases no ato de leitura criativa, são elas: **A fase descritiva** (em que os professores fazem perguntas sobre os textos, como: O que aconteceu na história? Quem fez o que e por quê?); **a fase de interpretação pessoal** (em que as crianças são perguntadas se já viram ou experimentaram algo parecido com o que foi retratado no texto); **fase de análise crítica** (o texto é usado para trazer questões e generalizações sociais mais amplas através de perguntas como: Existem outras maneiras pelas quais a história poderia ter sido contada?); e **a fase de ação crítica** (em que os alunos são desafiados sobre como seu aprendizado pode ser usado para melhorar suas vidas ou resolver problemas de sua comunidade).

Para falantes de línguas minorizadas, a alfabetização crítica para o empoderamento pode estar relacionada ao ativismo linguístico, que abrange desde a reivindicação de regulamentação de uso de línguas nativas, como a oficialização e a co-oficialização de línguas, até projetos de ensino e de revitalização linguística em localidades específicas. Sabe-se que a língua é considerada uma parte importante do conhecimento cultural de um povo. Nessa perspectiva, muitas vezes, em comunidades indígenas no Brasil, o ativismo linguístico está diretamente relacionado à afirmação de identidade étnica, que impulsiona a busca de direitos, como: a demarcação de terra, o direito à saúde diferenciada e à educação formal. Portanto, a alfabetização de línguas indígenas extrapola as questões relacionadas à educação formal e

alcança dimensões sociais mais abrangentes para a preservação da qualidade de vida de povos tradicionais, como o acesso a direitos básicos.

Vale ressaltar que a classificação padronizada de cada uma das abordagens de alfabetização apresentadas até aqui não condiz com a realidade das diferentes práticas docentes promovidas nas salas de aulas a nível mundial. O que vemos em muitos contextos de alfabetização é a combinação de diferentes estratégias de cada uma das abordagens, buscando, assim, adequar as teorias à realidade e às necessidades dos alfabetizandos.

Apresentamos nesta segunda seção os principais campos de estudos que norteiam a presente pesquisa, a saber: políticas de ensino de línguas no Brasil, teorias de aprendizagem de segunda língua, métodos de ensino de línguas e abordagens de alfabetização em línguas minorizadas em sociedades multiculturais. A seguir, delimitamos os caminhos metodológicos percorridos durante o estudo, identificando os objetivos e participantes da pesquisa, bem como a organização e sistematização dos dados.

3 METODOLOGIA

Esta seção é dedicada à apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados na presente investigação científica. Iniciamos com a delimitação das perguntas e objetivos de pesquisa. Damos continuidade com a apresentação da abordagem e métodos utilizados, os participantes da pesquisa, as técnicas de coleta de dados, e finalizamos com os procedimentos de análise dos dados coletados.

3.1 Perguntas e objetivos da pesquisa

Sabemos que uma pesquisa científica é motivada a responder indagações feitas a partir da observação de um dado fenômeno. Sendo assim, a partir das observações das demandas educacionais encontradas nas comunidades Sakurabiat, procuramos responder a seguinte pergunta: Como elaborar um material didático para a língua Sakurabiat? Com base no estabelecimento dessa pergunta norteadora, outras questões importantes foram postas para o desenvolvimento do estudo, como: por que elaborar um material didático Sakurabiat? Qual o público alvo do material? Onde ele será usado? Visando responder tais demandas, apresentamos abaixo os objetivos a serem alcançados pela pesquisa:

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo geral descrever e analisar o processo de elaboração de um material didático para a língua Sakurabiat. Para tanto, foram delimitados quatro objetivos específicos:

- i. Descrever e analisar o atual contexto de ensino-aprendizagem linguística na comunidade Sakurabiat a fim de verificar a(s) metodologia(s) de ensino mais adequada(s) para a elaboração do material didático;
- ii. Reformular a ortografia proposta por Galúcio (2004) com vistas a atender o atual contexto de ensino-aprendizagem da língua Sakurabiat;
- iii. Documentar aspectos linguísticos e culturais para a composição do material didático; e
- iv. Capacitar os professores da comunidade para utilizarem o material didático Sakurabiat em suas aulas.

3.2 Abordagem e métodos

Tendo em vista os objetivos traçados, a abordagem utilizada nesta pesquisa é a qualitativa. De acordo com Oliveira (2008) a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como interpretativa e descritiva, tendo como objetivo estudar relações complexas através da compreensão e interpretação de um determinado fenômeno em seu contexto natural. No que se refere ao método de estudo empregado nesta pesquisa, utilizamos fundamentos metodológicos oriundos de diferentes métodos utilizados em pesquisa do tipo qualitativa, a saber: fundamentos da pesquisa bibliográfica, da pesquisa-ação, da etnografia e do estudo de caso.

De acordo com Paiva (2019), a pesquisa bibliográfica busca fornecer a contextualização necessária sobre o tema a ser investigado. É a partir da análise criteriosa das referências sobre o tema estudado que pesquisadores podem formular hipóteses iniciais e perguntas a serem usadas em entrevistas. Foi com base na literatura sobre políticas linguísticas e educação escolar indígena no Brasil que as perguntas das entrevistas realizadas na comunidade Sakurabiat foram elaboradas. Associadas a essa literatura, as teorias sobre aprendizagem linguística, métodos de ensino de língua e abordagens de alfabetização forneceram o quadro teórico utilizado na análise e interpretação dos dados coletados.

A pesquisa-ação tem seus fundamentos na colaboração entre os indivíduos participantes da pesquisa – pesquisadora e comunidade indígena, neste caso – para juntos produzirem saber. Conforme nos diz Egg (1990 apud BALDISSERA, 2001) o objetivo de estudo da pesquisa-ação é decidido a partir do interesse de um grupo de pessoas ou coletivo e a finalidade da investigação é a transformação da realidade que afeta as pessoas envolvidas. Tais pressupostos refletem o contexto desta pesquisa de mestrado. A demanda pela elaboração do material didático Sakurabiat foi verbalizada pelos professores indígenas durante uma reunião¹¹ que ocorreu em julho de 2017 na aldeia Baixa Verde.

No que diz respeito às etapas que caracterizam a pesquisa-ação participativa, Paiva (2019) nos diz que o processo da pesquisa direcionada para ação ocorre em ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão que devem ser executados colaborativamente. O processo de elaboração do material didático Sakurabiat compreendeu o primeiro ciclo dessas etapas, onde – em parceria com os professores da comunidade – elaboramos um planejamento

¹¹ Reunião de anuência para o levantamento sociolinguístico, realizado no âmbito do projeto Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), promovido pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico nacional (IPHAN).

para o ensino da língua e construímos a primeira versão do material didático, que foi apresentada à comunidade e reformulada a partir das observações feitas durante as oficinas de utilização do livro. As reflexões resultantes desse processo direcionaram a reformulação do material didático com vistas a uma abordagem de ensino da língua Sakurabiat como L2 que incentivasse atos comunicativos, atividades de pronúncia e aprendizagem de aspectos culturais.

A participação durante o processo de concepção do material didático, tanto de professores indígenas, da própria pesquisadora, como de outros membros da comunidade, foi fundamental para as revisões e ajustes que resultaram no produto final desta dissertação. No entanto, a versão final do livro não foi testada nas aulas regulares da escola indígena, impossibilitando assim que o ciclo da pesquisa-ação se completasse com as reflexões acerca dos resultados práticos da utilização do material didático como instrumento no processo de ensino-aprendizagem da língua Sakurabiat, transferindo essa etapa e conseqüente retorno ao ciclo da pesquisa-ação para pesquisas futuras.

Segundo Paiva (2019), a etnografia como método de pesquisa tem sua origem na antropologia cultural, tendo a linguística aplicada incorporado esse método para seus estudos sobre a relação existente entre cultura e linguagem. Em especial, as pesquisas com línguas indígenas também utilizam o método etnográfico, pois a compreensão das práticas culturais em que a linguagem acontece podem auxiliar a descrição e análise de aspectos linguísticos.

Nas palavras de Paiva (2019, p. 81), “A pesquisa etnográfica busca construir conhecimento sobre a cultura de uma comunidade a partir do ponto de vista de seus membros. Para tanto, o pesquisador observa e ouve os participantes e inclui suas vozes no relato de pesquisa”. Com base nesse direcionamento, descrevemos e analisamos na seção 4 deste trabalho dados provenientes de entrevistas semiestruturadas realizadas com membros da comunidade Sakurabiat. Tais entrevistas tiveram como objetivo ouvir as demandas educacionais do grupo indígena, especificamente àquelas relacionadas ao ensino da língua autóctone e de aspectos culturais. Os dados provindos das entrevistas também foram utilizados na concepção do material didático que reflete o contexto educacional e linguístico específico dos Sakurabiat.

O estudo de caso, nas palavras de Paiva (2019, p. 65) “[...] é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico”. Quando comparado ao método etnográfico – que tem como foco o estudo do contexto cultural –, o estudo de caso se diferencia por ter um escopo mais limitado (PAIVA, 2019). Além disso, o estudo de caso utiliza-se de proposições teóricas prévias para a formulação

de hipóteses e coleta e análise de dados, ao passo que a pesquisa etnográfica não parte de questões predeterminadas. De acordo com Paiva (2019), as hipóteses de estudo na pesquisa etnográfica emergem a partir do contexto de pesquisa e em um processo dinâmico onde elas podem ser reformuladas, substituídas ou completamente descartadas.

Consequentemente, entendemos que estudar os fatores linguísticos e sociopolíticos envolvidos na elaboração de um material didático para o ensino-aprendizagem de uma língua indígena acarreta a delimitação de um contexto muito particular de pesquisa. O cenário da educação escolar indígena no Brasil serviu de repertório geral para a contextualização do caso Sakurabiat, que apresenta características específicas em seus modos de conceber o ensino da língua e cultura indígena. É a partir do repertório prévio de ensino em língua portuguesa que podemos entender as escolhas pedagógicas que membros da comunidade fazem ao manifestarem o interesse pela aprendizagem da modalidade escrita da língua indígena e por atividades que priorizam o alfabeto da L2, ao mesmo tempo que buscam desenvolver habilidades de interação e de uso da língua oral.

3.3 Participantes da pesquisa

Um movimento recente de resgate linguístico e cultural tem sido promovido por três professores Sakurabiat – adultos entre 20 e 35 anos, que não são falantes fluentes da língua indígena. À época do início da pesquisa, os professores participavam do curso de formação de professores indígenas no nível de magistério pelo Projeto Açaí, promovido pela Secretaria de Estado de Educação de Rondônia (SEDUC-RO). No curso, os professores eram demandados sobre conhecimentos linguísticos e culturais de seu grupo e incentivados a valorizar e resgatar os conhecimentos tradicionais indígenas. Em setembro de 2019, os professores Sakurabiat se formaram no Curso Açaí. Atualmente, apenas uma professora exerce a função na única escola indígena em funcionamento (escola Aipere), localizada na aldeia Baixa Verde (Terra Indígena Rio Mequens) em que a professora reside. Na escola, a professora ministra aulas para alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em uma classe multisseriada. Em julho de 2019 havia 4 alunos matriculados (um no primeiro ano, dois no terceiro e um no quinto ano).

Outros membros da comunidade também participaram desta pesquisa, seja em forma de entrevistas para saber suas demandas e expectativas a respeito do material didático (todos adultos, acima de 20 anos, incluindo mães com filhos na escola indígena), seja na revisão do

conteúdo linguístico que compõe o livro. Nesse último caso, trabalhamos principalmente com três falantes da língua, todos adultos acima de 50 anos de idade.

Outra parte integrante da pesquisa é a autora desta dissertação, que – em conjunto com a comunidade – vem refletindo e agindo sobre as metodologias e teorias mais adequadas para explicar o fenômeno estudado.

3.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Para a realização desta pesquisa foram adotados diferentes procedimentos e instrumentos de coleta de dados, a saber: trabalho de campo, entrevistas semiestruturadas, reuniões (para planejamento do material didático e discussão sobre ortografia), confecção do material, eliciações com falantes da língua, oficinas de utilização do livro didático e produção de jogos didáticos.

No que diz respeito aos procedimentos da pesquisa, houve duas viagens de campo para a coleta dos dados. De acordo com Oliveira (2008) a pesquisa de campo nas ciências humanas refere-se normalmente a pesquisas descritivas que visam à coleta de dados em fontes orais, por meio da utilização de instrumentos como entrevistas, questionários e outros. Foi a partir do trabalho de campo que os demais procedimentos desta pesquisa se concretizaram, sendo assim, os procedimentos deste estudo estão divididos em três principais etapas: primeira viagem de campo, confecção do material didático e segunda viagem de campo, descritas a seguir.

Primeira viagem de campo

A primeira viagem de campo ocorreu no período de 23 a 31 de outubro de 2018 para a cidade de Presidente Médice (RO), em que estava sendo realizado o IX módulo do curso de formação de professores pelo projeto Açaí. Durante essa viagem de campo a autora desta dissertação teve a oportunidade de participar de algumas aulas do curso de magistério com os professores Sakurabiat onde pôde conhecer um pouco da estrutura curricular do projeto Açaí, as teorias as quais os alunos são expostos e as metodologias de ensino e avaliação utilizadas pelos professores do curso. Além da participação nas aulas, a pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas de forma individual com cada um dos três professores (duas mulheres e um homem) sobre a realidade sociolinguística e demandas educacionais da comunidade. O roteiro

da entrevista foi, em parte elaborado pela entrevistadora¹², e, em parte adaptado do questionário utilizado por Francês Júnior (2014). Ao todo, o questionário que orientou a entrevista semiestruturada possui 42 perguntas que englobam desde o grau de conhecimento linguístico que os professores têm da língua indígena, até questões relacionadas às expectativas de ensino-aprendizagem das modalidades oral e escrita da língua.

As entrevistas ocorreram ao longo de três dias. A metodologia empregada permitiu a adequação das perguntas durante a entrevista, e até mesmo o acréscimo de novas, conforme a necessidade apresentada no momento da coleta de dados. As respostas dos entrevistados foram registradas em áudio através de gravador Olympus LS-10 e através de anotações escritas. Foi acordado no momento da entrevista, e registrado através de termo de consentimento livre e esclarecido¹³, assinado pelos participantes da pesquisa, que os dados coletados em campo poderiam ser usados para compor trabalhos acadêmicos e publicados desde que a identidade dos participantes fosse preservada através da elaboração de códigos que substituíssem os dados pessoais dos professores, como nome, idade e comunidade de origem.

Portanto, foi elaborada uma estrutura de codificação constituída por seis caracteres: as três primeiras letras dizem respeito à abreviação do nome de cada professor, seguidas pela idade, sexo (M para masculino e F para feminino) e a(s) inicial(is) do nome da comunidade, em letra minúscula. A partir disso foram gerados os códigos: AMS21Ms, AGS32Fk e SSG31Fbv que correspondem a cada um dos professores. Em seguida à coleta de dados, foram feitas as devidas transcrições das entrevistas.

Após as entrevistas, iniciamos o planejamento do material didático Sakurabiat, delimitando o público alvo, o conteúdo a ser ensinado e aprendido, a organização do conteúdo, o contexto de uso do material (lugar onde será utilizado) e o objetivo do livro. Outra atividade realizada nesta primeira viagem de campo foi uma oficina sobre a ortografia Sakurabiat, na qual pesquisadora e professores indígenas refletiram sobre os sons da língua e suas respectivas representações ortográficas, e discutiram possíveis modificações na ortografia proposta por Galúcio (2004) para a elaboração do material didático.

¹² Ver apêndice B.

¹³ Ver apêndice C.

Confecção do material didático

Com base nos dados coletados durante a primeira viagem de campo, iniciamos a confecção do material didático com a seleção dos textos que compõem as unidades. Todos os textos apresentados no material foram documentados pela professora Ana Vialcy Galúcio, durante viagens anteriores à comunidade Sakurabiat, e armazenados no acervo de línguas indígenas do Museu Paraense Emílio Goeldi. A partir da escolha e revisão dos textos, demos início à organização das unidades que compõem o material didático com suas respectivas ilustrações e atividades linguísticas.

Segunda viagem de campo

A segunda viagem de campo aconteceu no período de 25 de junho a 8 de julho de 2019 na Terra Indígena Rio Mequens, logo após a elaboração da primeira versão do material didático. Durante essa viagem divulgamos o livro aos membros da comunidade Sakurabiat e fizemos oficinas de utilização do material, apresentando a organização das unidades e as atividades propostas. No decorrer das oficinas revisamos com os professores e membros da comunidade o layout do material, como as ilustrações utilizadas, cores e tamanho de fonte, assim como as atividades linguísticas propostas. Realizamos também sessões de coleta de dados com os falantes da língua para verificar a pronúncia e, conseqüentemente, a ortografia de algumas palavras em Sakurabiat. Além disso, fizemos entrevistas semiestruturadas com membros da comunidade, de diferentes idades, incluindo falantes da língua, sobre suas percepções a respeito do ensino-aprendizagem de Sakurabiat na comunidade e sobre as expectativas e demandas em relação ao material didático. O roteiro para a entrevista com os membros da comunidade foi adaptado do roteiro elaborado para a entrevista com os professores, tendo como foco as perguntas relacionadas ao ensino-aprendizagem de Sakurabiat na comunidade. As entrevistas foram registradas em áudio através de gravador Zoom H6 e em anotações escritas. Antes de iniciar as entrevistas solicitamos o consentimento oral aos entrevistados para fazer as gravações. Além disso, a realização da pesquisa teve anuência dos caciques das comunidades Sakurabiat, em documento escrito¹⁴.

Outra atividade realizada durante a segunda viagem de campo foi oficinas de elaboração de jogos didáticos, em que ensinamos os professores, crianças e adultos da comunidade a

¹⁴ Ver apêndice D.

construir jogos didáticos com palavras em Sakurabiat. Durante essas oficinas foram produzidos alguns desenhos que utilizamos para ilustrar palavras na versão final do material de ensino-aprendizagem da língua.

3.5 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados ocorreu durante e após a coleta dos mesmos. O primeiro movimento de análise se deu, ainda em campo, a partir da fala dos professores Sakurabiat durante as entrevistas. Naquele momento foram percebidas as primeiras impressões acerca do tipo de material didático que eles gostariam de usar, e suas habilidades e limitações linguísticas para tal uso. Logo, uma reunião para o planejamento do livro foi organizada para que professores e pesquisadora pudessem discutir a respeito dos objetivos do material didático, seu conteúdo, sequenciação, público alvo e o contexto de uso, que foram definidos da seguinte maneira:

Objetivos do material: fortalecimento, valorização e aprendizagem da língua indígena.

Conteúdo e sequenciação: ortografia (alfabeto); primeiro as vogais e depois as consoantes.

Público alvo: alunos (1º ao 5º ano) e professores.

Contexto de uso: escola e em casa.

Tanto as transcrições das entrevistas como a reunião de planejamento do material mostraram que apesar dos professores não saberem falar a língua indígena, eles atribuem um *status* positivo à sua modalidade escrita e têm a crença de que é a partir de seu ensino que a língua Sakurabiat poderá ser revitalizada, como discutido em Costa e Galúcio (2019).

Foi a partir da reflexão dos dados obtidos durante a primeira viagem de campo que obtivemos as primeiras respostas às perguntas de pesquisa e pudemos dar início à confecção do material didático. O material em si também constitui dados para análise, pois as atividades e organização do livro refletem as escolhas e demandas de ensino da comunidade. Sendo assim, visando atender às necessidades de ensino e valorização da língua, tendo em vista o público alvo e o contexto de uso, a primeira versão do material didático mesclou ensino de ortografia (atividades de alfabetização), valorização de conhecimentos culturais (textos tradicionais do povo) e atividades de aprendizagem de segunda língua, incluindo traduções em português.

Durante a apresentação da primeira versão do material didático à comunidade, já na segunda viagem de campo, foi possível refletir junto aos professores e outros membros da

comunidade a respeito das demandas de ensino da língua indígena. Essas reflexões tiveram como escopo o conteúdo linguístico, atividades do material e o foco dado à ortografia. Ficou evidente nos dados coletados via entrevista que além da escrita os membros da comunidade Sakurabiat têm interesse em aprender a falar a língua indígena em situações do cotidiano, e para isso gostariam que o material didático abordasse pequenos diálogos que pudessem ser usados no dia-a-dia da comunidade. Sendo assim, a revisão e conclusão do material didático Sakurabiat buscou atender às necessidades de ensino da língua enquanto L2, através de atividades voltadas para o uso efetivo da língua.

A versão final do material didático Sakurabiat, com as devidas revisões e adaptações das atividades propostas, segue a estrutura de elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas indígenas e minorizadas proposta por Amaral (2020, no prelo), descrita abaixo:

O **contexto de uso** busca responder à pergunta “onde o material será utilizado?”. Questões sobre o grau de vitalidade da língua, situações comunicativas em que ela é utilizada, espaços destinados à educação formal e fluência de professores na língua-alvo precisam ser verificadas antes de iniciarmos a concepção de um material de ensino de língua. A etapa seguinte é a **delimitação dos objetivos pedagógicos** do material didático. Saber se uma língua é amplamente utilizada nas interações cotidianas da comunidade ou se ela é apenas lembrada pela população mais idosa é fundamental para estabelecer objetivos reais de ensino. O **modelo do usuário** visa responder à pergunta “quem são os usuários do material?”. Saber se os aprendentes são falantes da língua-alvo como L1 ou L2, se são fluentes ou se têm acesso a falantes fluentes, se a língua a ser aprendida possui ortografia e se é utilizada nas interações da comunidade são informações importantes para a descrição dos aprendentes. A escolha das **teorias de aprendizagem** que irão orientar a concepção do material deve ser feita com base nas informações do contexto de uso, na delimitação dos objetivos pedagógicos e na descrição do modelo do usuário. Uma teoria de aprendizagem linguística nos informa como os aprendentes de uma língua desenvolvem seus conhecimentos linguísticos. Essas teorias são importantes para embasar teoricamente os tipos de atividades propostas no material, o tipo de conteúdo linguístico e sua forma de apresentação, bem como a avaliação da aprendizagem. Já a **metodologia de ensino** diz respeito as escolhas propriamente ditas das atividades, tarefas, projetos, apresentação e sequenciamento de conteúdo, relação entre alunos, professor e materiais didáticos, assim como as formas que serão utilizadas para avaliar a aprendizagem. São as metodologias de ensino que atribuem forma ao material delineando seu *design*. Se tratando de línguas minorizadas, uma fase indispensável na concepção de um material

pedagógico é a verificação e seleção de textos, orais ou escritos, para compor o material. A descrição linguística desses textos carrega em si **teorias de linguagem** que precisam estar de acordo com os objetivos pedagógicos traçados, teorias de aprendizagem e metodologias de ensino empregadas na concepção do material.

A estrutura apresentada por Amaral (2020, no prelo) auxilia pesquisadores interessados em elaborar materiais didáticos em contextos de ensino de línguas minorizadas, como as línguas indígenas brasileiras. Portanto, ela contribui para o processo de análise dos dados levantados nesta pesquisa, bem como na tomada de decisões a respeito das atividades que integram o material didático Sakurabiat. Tendo isso em vista, descrevemos e analisamos na próxima seção o processo de elaboração do material didático Sakurabiat de acordo com a metodologia e teorias aqui mencionadas.

4 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO SAKURABIAT

Na investida de auxiliar as comunidades indígenas com as quais trabalham, muitos linguistas desenvolvem materiais voltados para o ensino da língua indígena em contexto escolar. No entanto, não há uma educação escolar indígena homogênea, que englobe todas as demandas das aproximadamente 150 línguas autóctones faladas no Brasil. Portanto, e só a partir da compreensão do contexto linguístico, educacional, social e econômico vivenciado pelos Sakurabiat que podemos vislumbrar uma proposta de material didático para o ensino da língua indígena.

Em uma situação de vulnerabilidade socioeconômica e de segregação linguística, a comunidade Sakurabiat interrompeu a transmissão da língua tradicional há mais de duas décadas. Quando questionada sobre a quebra na transmissão oral da língua de seu povo, uma das professoras dá a seguinte declaração:

Eu não sei o porquê, mas eu penso que no tempo da invasão, o pessoal era muito sofrido, sofreram para parar de falar a língua. Acho que sofreram alguma ameaça e por isso eles não ensinaram para gente. Acho que eles pensavam que se a gente também falasse na língua materna a gente ia sofrer ameaça, igual eles sofreram. É esse o meu pensar sobre o porquê de eles não terem ensinado a gente, porque se tivesse ensinado, falado com a gente, tinha aprendido porque a gente vivia bem isolado, não tinha nada, igual agora tecnologia, essas coisas. Então a gente vivia só ali mesmo. Só caçava, pescava, essa era nossa diversão (SSG31Fbv, 2 jul. 2019).

Houve uma época em que falar Sakurabiat era sinônimo de sofrimento. Acreditamos que muitos indígenas sofreram violência física e simbólica para deixar de falar a língua tradicional e – como explícito nas palavras da professora – deixaram de ensiná-la aos filhos como forma de protegê-los.

Como discutido em 2.1 neste trabalho, as políticas de valorização das línguas e culturas indígenas no Brasil são relativamente recentes (século XX) se considerarmos os mais de 400 anos de extermínio dos povos tradicionais. As mudanças de atitudes linguísticas frente às novas políticas ocorrem de forma gradativa e precisam ser ressignificadas pelas comunidades para que façam sentido e para que alcancem seus objetivos de valorização e manutenção linguística.

Como exemplo de material didático que reflete as novas políticas de ensino de línguas, assim como as demandas da comunidade a qual pretende atender, temos o material de alfabetização “Escrevendo em Apurinã”, apresentado na dissertação de mestrado de Duarte (2009). A autora descreve os principais desafios apontados pelos professores Apurinã na utilização do livro didático. Tais desafios estão, principalmente, voltados à falta de conhecimento da estrutura e ortografia da língua e à precariedade na formação dos professores

indígenas. Para suprir as demandas apresentadas pelos Apurinã, Duarte (2009) aponta algumas medidas adotadas na elaboração do livro de alfabetização Apurinã, como a necessidade de elaboração de uma versão do livro didático para os professores, que contemple noções básicas da estrutura da língua e ortografia, assim como propostas de condução das atividades didáticas. A pesquisadora ressalta que tais medidas podem ser levadas em consideração na concepção de materiais didáticos voltados a comunidades e línguas minorizadas, como as línguas indígenas brasileiras.

Uma forma de avançar na elaboração e publicação de materiais didáticos específicos às demandas de cada comunidade indígena tem sido o fortalecimento dos cursos de formação de professores a exemplo do Projeto Açaí da Secretaria de estado de Educação de Rondônia. Durante os cursos os alunos são incentivados a refletir sobre as demandas educacionais de suas comunidades e a elaborar instrumentos que os auxiliem em suas práticas docentes. No entanto, a realidade linguística desses alunos é bastante variada, pois há estudantes com diferentes níveis de proficiência na língua de seu povo, assim como há àqueles que falam português como primeira e única língua, o que pode ser uma dificuldade para a elaboração de materiais de ensino e aprendizagem da língua indígena.

Em comunidades em que a língua indígena deixou de ser o meio de comunicação principal utilizado nas interações diárias, uma alternativa viável encontrada pelos professores em formação é a utilização dos produtos resultantes de documentação linguística (DVDs, livros de narrativas, dicionários etc.) para a aprendizagem de aspectos linguísticos e culturais. Essa tem sido a maneira pela qual os professores Sakurabiat têm buscado aprender a língua de seu povo. A documentação da língua Sakurabiat também forneceu insumos para a concepção do material didático de ensino-aprendizagem da língua.

Tendo por base as reflexões teóricas discutidas na segunda seção deste trabalho e as orientações metodológicas definidas na seção 3, apresentamos a seguir as etapas constituintes do processo de elaboração do material didático Sakurabiat.

4.1 Planejamento do material didático Sakurabiat

Elaborar materiais didáticos requer planejamento prévio e conhecimento da realidade cultural e linguística na qual o material será usado. Delimitar o conteúdo, assim como público-

alvo, objetivos e contexto de utilização é uma etapa importante a ser executada antes de iniciar o processo de produção do material em si.

O primeiro passo no processo de concepção do material didático Sakurabiat foi reunir com os três professores indígenas para que juntos pudéssemos planejar a elaboração do material didático. Nessa reunião discutimos questões como: o conteúdo a ser ensinado/aprendido, quem iria ensinar/aprender, como se ensinaria/aprenderia, quais os espaços de ensino/aprendizagem e qual o motivo para ensinar/aprender a língua Sakurabiat. Ademais, em ocasião distinta, a autora desta dissertação realizou entrevistas com outros membros da comunidade que manifestaram interesse pela aprendizagem da língua e expectativas sobre o conteúdo e uso do material didático.

Entender o perfil e as demandas educacionais da comunidade Sakurabiat foi uma etapa importante no processo de elaboração do material didático, pois as necessidades de ensino e de aprendizagem das diferentes pessoas que compõem o grupo indígena se mostraram importantes para a concepção do livro.

Os três professores Sakurabiat, jovens entre 20 e 30 anos, são os agentes que estão à frente do processo de resgate da língua e cultura do povo. O ingresso dos indígenas Sakurabiat no curso de formação de professores indígenas no nível de magistério, pelo Projeto Açaí, no ano de 2015, possui um papel importante no movimento de valorização e resgate da língua e cultura Sakurabiat, pois durante as aulas de formação de professores indígenas, alunos de diversas etnias participam de atividades de valorização linguística e cultural de seus povos. Uma dessas atividades é a produção de ferramentas didáticas usadas para o ensino-aprendizagem das línguas indígenas, o que demanda conhecimentos a respeito da língua e cultura de cada povo. Dessa maneira, os alunos que não são falantes fluentes na língua de sua comunidade procuram acessar esses conhecimentos através dos sábios ou, ainda, através de materiais de documentação linguística e cultural disponíveis na comunidade.

É dessa forma que os professores Sakurabiat têm conduzido seus movimentos de ensino e aprendizagem da língua indígena, por meio da busca de materiais impressos, como a cartilha de alfabetização (GALÚCIO; SAQUIRABIAR, 2004) e o livro de narrativas tradicionais bilíngue *Sakurabiat: Mayãp ebõ* (GALÚCIO, 2006). A aprendizagem dos professores é motivada pela necessidade de ensino da língua, dentro e fora da escola indígena, para as crianças e jovens da comunidade. Apesar dos Sakurabiat estarem organizados em cinco aldeias dentro da Terra Indígena Rio Mequens, há apenas uma escola em funcionamento, localizada na

aldeia Baixa Verde. Nessa escola a professora Silvana Guaratira ministra aulas a alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e atualmente não há nenhum material didático de ensino de língua pensado para a utilização na escola.

De acordo com Amaral (2019), o contexto de uso de um material didático diz respeito aos aspectos sociais, educacionais e linguísticos que motivam a sua utilização. Isto posto, consideramos o **contexto de uso** do material didático Sakurabiat como multifacetado, pois apesar da demanda específica de uso na educação formal de crianças em contexto escolar, também temos a possibilidade de utilização do livro por jovens e adultos interessados em aprender a língua e cultura indígena em casa. Esses adultos são, principalmente, mães e pais de crianças que frequentam a escola indígena, e que se sentem no dever de auxiliar os filhos nas tarefas educativas. E para isso, eles consideram importante saber a língua Sakurabiat.

O segundo passo no planejamento do material didático com os professores foi refletir sobre quem seria o público atendido. Nessa discussão levamos em consideração a necessidade dos professores em aprender a língua e ensiná-la para as crianças. Mas consideramos também as demandas dos jovens e adultos da comunidade que gostariam de aprender Sakurabiat mesmo não frequentando a escola. Contudo, devido às restrições de tempo e de recursos materiais, optamos por elaborar o livro didático Sakurabiat visando principalmente os alunos da escola indígena e os professores. Ainda assim, acrescentamos algumas atividades de comunicação no material didático que podem ser realizadas tanto pelo público externo à escola, como pelos alunos e professores.

Isto posto, o **modelo do usuário** do material didático Sakurabiat prioriza as crianças, entre 5 a 9 anos, e os adultos professores maiores de 20 anos de idade. Ambos compartilham a língua portuguesa como primeira língua aprendida na infância, caracterizando Sakurabiat como segunda língua (L2) em relação a sua aprendizagem na comunidade. O *status* de Sakurabiat como L2 torna-se evidente nos trechos das entrevistas com os professores, quando questionados a respeito de seus conhecimentos na língua indígena.

Eu não sei falar muito, não. Eu entendo pouca coisa que meu pai e minha mãe falam. Falar com eles, igual eles falam eu não sei, não. Agora entender alguma coisa, eu entendo. Então eu entendo a partir da fala deles. Nome de fruta, de animais, algumas coisas que eles pedem na língua materna, eu entendo (SSG31Fbv, 24 out. 2018).

[...] é riquíssimo para um povo saber falar fluentemente a língua materna. Eu sei algumas palavras. Só algumas palavras. Agora falar fluentemente eu não consigo falar. Sei algumas frases também. Eu entendo alguns diálogos que eles estão falando. Só que às vezes eu me perco porque o meu problema é que não sei falar (AMS21Ms, 25 out. 2018).

Não. Só algumas palavras. Depois que eu comecei a fazer o Açaí, eu comecei estudar, buscar. Ai algumas palavras eu já consigo, que tem naqueles livros, cartilhas. Então eu já consigo falar. Mas conversar, dialogar mesmo, eu não consigo (AGS32Fk, 25 out. 2018).

Como mencionado em 2.2 neste trabalho, Sakurabiat também possui o *status* de língua de herança na comunidade. Há um profundo valor afetivo atribuído à língua, considerada uma herança dos ancestrais. Os próprios professores referem-se a Sakurabiat como sendo sua língua materna, no sentido de ser a língua de seus pais, mães, avós e da comunidade. A vontade em resgatar e aprender a falar a língua indígena está diretamente relacionada a sua importância na construção da identidade do povo, como podemos ver na fala de uma das professoras quando questionada sobre sua vontade em aprender a falar Sakurabiat.

Eu gostaria de aprender a falar pra eu estar falando com meus parentes. Quando tem gente estranha ou quando eles chegam pra gente atender. Eu gostaria de falar, de conversar com meus parentes, com meu filho mesmo. Eu tenho vontade para conversar com parentes fora (da aldeia). Às vezes estamos na cidade e a gente chega pra conversar com os parentes. Porque a gente só fala português. Às vezes a gente chega na cidade e o pessoal fala "Ó, lá vem indígena", mas a gente não sabe falar na língua materna. Agora a gente falando na língua materna, não. Pode chegar em qualquer lugar com seu parente e conversar. Por isso eu queria aprender (SSG31Fbv, 24 out. 2018).

De acordo com Amaral (2019) os interesses dos usuários sobre a aprendizagem da língua, tal qual suas convicções de como o material didático deve ser usado, são questões importantes a serem consideradas na construção do modelo do usuário. Tendo isso em vista, o terceiro passo no planejamento do material didático Sakurabiat foi procurar compreender os interesses da comunidade sobre os conteúdos que deveriam ser veiculados pelo livro didático.

Sobre esse assunto, destacamos os membros da comunidade Sakurabiat, incluindo os professores, descrevem seu interesse na aprendizagem da língua como instrumento de resgate cultural e de autoafirmação étnica, o que reflete nas convicções apresentadas a respeito do conteúdo e do uso do material didático, como podemos ver em alguns trechos das entrevistas:

¹⁵Eu gostaria de aprender, sim. Muito. Eu tenho muita vontade de aprender, de poder conversar [...] A minha mãe também não fala. Às vezes, agora depois que eu comecei (o curso Açaí) parece que despertou um pouquinho de interesse (nela), vontade de saber também. Então muitas vezes eu pego os livros lá (em casa) e a gente começa. Porque é eu e ela falando lá. Ai ela fala que o finado vô falava isso. Começa a relembrar algumas coisinhas. Então eu já vou anotando. Então, assim, eu tenho muita vontade de aprender. Até mesmo pra eu fazer o que eu quero, que é registrar a história, a minha história, a história do meu passado, da minha origem. Devido nós morarmos fora eu perdi muito esse contato, essa cultura, essa língua, essa origem [...] E é por isso que eu quero (aprender). Eu ainda não sei de que maneira, mas eu pretendo ajudar eles (primos) a resgatar (a língua e cultura). E não está difícil porque eles (alunos) são muito entusiasmados em querer (aprender). Tudo que você propõe

¹⁵ Resposta à pergunta “Você gostaria de aprender a falar Sakurabiat? Se sim, por quê?”.

pra eles, seja do primeiro ao quinto (ano), eles estão sempre dispostos a fazer (AGS32Fk, 25 out. 2018).

¹⁶*Tinha que ter mais material. Essa questão dos números, pouca gente sabe contar. Eu lembro que o meu avô contava assim também quando ele ia marcar os dias. Ele marcava sempre num pauzinho e ia cortando. Eu acho que teria que ter mais conhecimento de como era antes e mais materiais para (ensinar) isso. Pequenos textos para poder (aprender), até mesmo para a gente que está querendo aprender a falar. Igual nas cartilhas que têm a ortografia, a pronuncia. Então a gente teria que ter mais materiais assim (AGS32Fk, 26 out. 2018).*

¹⁷*Eu queria aprender a falar pra poder ensinar meus filhos, porque eu sei que a nossa cultura é muito importante (ECS25Fbv, 28 jun. 2019).*

¹⁸*O que a gente faz durante o dia. Tipo, quando a gente levanta e faz um café, vai tomar banho, vai pra roça, vai pescar. A gente vai fazer uma coisa, a gente fala. É isso que eu queria aprender (ECS25Fbv, 28 jun. 2019).*

¹⁹*O alfabeto inteiro e umas estórias antigas (ECS25Fbv, 28 jun. 2019).*

Como podemos observar nos excertos acima, a comunidade demonstra interesse por dois tipos de conteúdo: textos (como narrativas tradicionais e diálogos do dia a dia) e a ortografia da língua, por meio do trabalho com o alfabeto. As primeiras reflexões feitas durante o planejamento com os professores versaram sobre a modalidade e o suporte do material didático em si, que seria um livro impresso e escrito. Portanto, os usuários precisam conhecer a ortografia para terem acesso aos textos e atividades. Para além disso, professores e pais de alunos ressaltaram a importância em aprender a língua escrita “do começo”, conhecendo os sons e as letras do alfabeto:

²⁰*Eu gostaria que começasse ensinando as vogais. Primeiro que a gente aprende em português são as vogais. Então a gente tinha que aprender as vogais na língua Sakurabiat pra poder começar a estudar (ECS25Fbv, 28 jun. 2019).*

Eu acho que o material Sakurabiat deve ter as palavras e as grafias certas para a gente falar bem, para não ficarmos na dúvida de qual é o certo e qual o errado, tem que ser bem produzido; tem que ter bastante desenho porque vai trabalhar com criança e criança gosta de bastante desenho para pintar; tem que ter umas frases, algum texto para interpretação, essas coisas (SSG31Fbv, 26 out. 2018).

A crença de que o alfabeto é a língua Sakurabiat e de que a escrita reflete a maneira correta de se falar são algumas das características que constituem o *status* da escrita no contexto educacional da língua indígena. O pensamento de que precisamos primeiro aprender as letras para formar as palavras e depois as frases, até chegarmos aos textos, reflete a concepção de aprendizagem de língua enquanto aprendizagem de estrutura linguística, ideia ainda bastante

¹⁶ Resposta à pergunta “O que você acha que um material de ensino da língua Sakurabiat precisa ter?”.

¹⁷ Resposta à pergunta “Você gostaria de aprender a falar Sakurabiat? Se sim, por quê?”.

¹⁸ Resposta à pergunta “E o que da língua e cultura você gostaria que fosse ensinado na escola?”.

¹⁹ Resposta à pergunta “Além das palavras do dia a dia, tem mais alguma coisa que você gostaria que o material tivesse?”.

²⁰ Se você fosse estudar Sakurabiat hoje na escola, como você gostaria que fossem as aulas?

difundida na educação escolar brasileira, incluindo a educação escolar indígena. Essa concepção, no entanto, vai de encontro ao principal **objetivo pedagógico** do material didático, que é servir de instrumento no processo de resgate da língua e cultura Sakurabiat.

Buscando alcançar esse objetivo pedagógico, para além do trabalho com a ortografia da língua indígena, o material didático Sakurabiat é composto por textos culturalmente relevantes, os quais servem de gatilho para as atividades de ortografia e de pesquisas extraclasse que têm como propósito desenvolver a busca por conhecimentos tradicionais e valorizar os sábios detentores desses conhecimentos.

Tendo em vista o contexto de uso, os objetivos pedagógicos e as demandas do público-alvo, o material didático Sakurabiat fundamenta-se nas **teorias de aprendizagem** de segunda língua e nas abordagens de alfabetização em línguas minorizadas. De acordo com Amaral (2019), na delimitação da teoria de aprendizagem norteadora de um material didático precisamos responder a seguinte pergunta: de que maneira nosso usuário aprende? No atual contexto de aprendizagem da língua Sakurabiat temos dois principais tipos de usuários: crianças e adultos (professores ou não), ambos falantes de português como primeira língua. Logo, as teorias de aprendizagem de segunda língua nos auxiliam a compreender melhor as demandas apresentadas pelos aprendentes de Sakurabiat.

As palavras e textos do material didático Sakurabiat estão, em sua grande maioria, acompanhadas pela tradução em português. Essa foi uma escolha dos professores indígenas, que ressaltaram a falta de conhecimento vocabular como um problema no ensino da segunda língua. Buscando remediar tal situação, acrescentamos as traduções na primeira língua com o intuito de que elas sirvam de apoio aos professores para que eles possam planejar suas aulas. Há, ainda, a possibilidade do material didático Sakurabiat ser usado por adultos, a exemplo dos pais dos alunos, que assim como os professores indígenas possuem um vocabulário restrito de Sakurabiat. Nessas circunstâncias, a tradução em português pode auxiliá-los na leitura dos textos e realização das atividades do material.

Dois constructos importantes da Teoria Sociocultural de aprendizagem linguística são a Zona de Desenvolvimento Proximal e a Mediação. Esses conceitos nos auxiliam a entender os processos de desenvolvimento e aprendizagem linguística. Considerando que artefatos culturais, como a própria linguagem, podem ser utilizados na mediação da aprendizagem linguística dos alunos, entendemos que as traduções em português utilizadas no material didático Sakurabiat podem servir, em estágios iniciais de desenvolvimento da segunda língua,

como ferramentas para atingir a aprendizagem da língua indígena. Através da tradução de palavras e textos, espera-se que os professores e demais pessoas interessadas na aprendizagem da língua recorram aos falantes de Sakurabiat como L1 para obterem mais *input* linguístico.

Dessa forma, o material didático Sakurabiat busca criar condições para que os aprendentes se engajem em atividades linguísticas interativas que extrapolem as atividades do livro. Compartilhando dos pressupostos da Hipótese da Interação, entendemos que a exposição à língua-alvo é fundamental para que a aprendizagem ocorra. O *input* linguístico escrito que o material comporta é apenas uma representação da língua oral. Essa última ainda pode ser acessada na comunidade. Para tanto, o material didático oferece uma série de atividades e sugestões de atividades que têm como objetivo a interação efetiva com falantes fluentes de Sakurabiat.

O *input* linguístico contido no livro e as sugestões de atividades evidenciam aspectos da cultura Sakurabiat. O ensino da língua perpassa pelo ensino da cultura indígena. Para os membros da comunidade, aprender Sakurabiat não significa apenas aprender uma segunda língua. Há muitas questões sociopolíticas envolvidas nessa aprendizagem. De fato, nenhuma língua é um meio de comunicação neutro. No caso dos Sakurabiat, aprender a língua indígena tem fortes relações com a construção da identidade étnica do grupo, o que influencia a motivação da aprendizagem. Como Norton (2000) pontua, a aprendizagem de uma língua é, em si, uma prática social complexa, que engloba as diversas atividades e processos hegemônicos da vida cotidiana. Essa complexidade pode ser compreendida através das crenças e atitudes linguística do contexto Sakurabiat que originaram um material didático muito específico, onde L1 e L2, oralidade e escrita, textos tradicionais, diálogos e aspectos gramaticais são trabalhados de forma a proporcionar uma aprendizagem linguística, específica, intercultural e comunitária.

Dentre os vários elementos que compõem uma língua, temos a gramática. A gramática de Sakurabiat difere em vários pontos da gramática da língua portuguesa, seja em seu inventário fonológico, seja nos padrões morfológicos e sintáticos. Como exemplos relacionados à fonologia, podemos citar a ocorrência de vogais longas e o fato das oclusivas /p/, /t/ e /k/ ocuparem posição de coda silábica na língua indígena. Essas características são trabalhadas no material didático de forma explícita, uma vez que compartilhamos do pressuposto da Teoria Behaviorista-Estrutural que prediz possíveis dificuldades de aprendizagem da L2 com base na comparação com a L1 do aprendente.

A utilização de diferentes teorias de aprendizagem linguística na concepção do material didático Sakurabiat retrata a complexidade que é aprender uma língua indígena minorizada em uma sociedade multilíngue e multicultural como o Brasil. Consideramos que escolher uma teoria em detrimento de outra acarretaria reflexões restritas sobre o objeto de estudo. Cada uma das teorias apresentadas contribui para melhor entendermos as várias questões apresentadas no contexto de aprendizagem da língua Sakurabiat. A Teoria da Complexidade considera a aprendizagem linguística um processo não linear e imprevisível. O material didático Sakurabiat, em seu estágio de concepção, aborda a aprendizagem da língua Sakurabiat sob a perspectiva de diversos princípios teóricos e metodológicos. A combinação desses diferentes constructos busca viabilizar interações complexas entre o material e seus usuários. Acreditamos que essas interações possam fomentar a aprendizagem e resgate da língua indígena.

O quarto passo no planejamento do material didático ocupou-se da organização do conteúdo. No que diz respeito ao *design* do livro, o material didático Sakurabiat está estruturado por unidades. Tais unidades são compostas por textos, grafemas em destaque e por atividades variadas, como exercícios de compreensão textual, de escrita, produção oral e atividades de pesquisa. A **metodologia de ensino** proposta no material didático preconiza o trabalho de leitura e compreensão sobre um determinado texto tradicional para posteriormente apresentar atividades de aspectos mais discretos, como ortografia e gramática. Para tanto, combinamos diferentes métodos de ensino, apresentados na seção 2 deste texto.

O método da Gramática-Tradução é amplamente utilizado para a aprendizagem da modalidade escrita da língua-alvo, em especial para a aprendizagem da literatura. Alguns de seus princípios metodológicos utilizados no material didático Sakurabiat foram: a sequenciação do conteúdo gramatical e ortográfico, a utilização de listas de vocabulário bilíngue e a utilização de frases simples para exemplificação linguística. Dessa maneira, as primeiras unidades do material didático – relativas às vogais – são destinadas aos alunos das séries iniciais (1º e 2º ano) com atividades de cópia, de cobrir e de pesquisa. Já as unidades das consoantes são compostas por lições para as séries iniciais e para os alunos do 3º ao 5º ano, contendo atividades de formação de palavras como cruzadinhas, caça-palavras etc. Há, também, atividades para os alunos completarem frases com as palavras que faltam.

Além do trabalho com a ortografia, o material didático Sakurabiat comporta atividades que estimulam a produção oral dos alunos. Essas atividades dividem-se em estruturais e interacionais. Elas seguiram princípios do método de ensino Áudio-lingual em que os alunos são direcionados a produzirem oralmente estruturas linguísticas. Uma estrutura linguística pode

ser uma parte da gramática, a exemplo de uma consoante oclusiva em posição de coda silábica e exemplificada através de pares mínimos, como também pode ser frases de um diálogo, tais como saudações, apresentações pessoais etc. O material didático Sakurabiat contém atividades que estimulam os aprendentes da L2 a criarem situações de interação em sala de aula a partir de diálogos curtos que tratam de questões do dia a dia, como convidar alguém para comer. A repetição das frases prontas dos diálogos é uma alternativa que o professor tem para estimular atividades que encorajem a produção oral dos alunos.

Vale ressaltar que o material didático é composto por duas versões: a versão do aluno, em que há as unidades e atividades a serem realizadas; e a versão do professor, constituída pelas unidades, atividades respondidas e direcionamentos sobre como conduzir as atividades propostas. As sugestões para os professores estão fundamentadas em princípios de ensino da Abordagem Comunicativa. Os professores são orientados a desenvolverem atividades de pesquisa com os anciões da comunidade para que situações de interação na língua indígena ocorra. Nessas circunstâncias, o professor atua como mediador do processo de aprendizagem, guiando os alunos em suas interações com falantes de Sakurabiat e entre si. Os possíveis desvios linguísticos são tratados como parte do processo de aprendizagem e tornam-se tópicos de reflexões sobre a língua. Mesmo partindo de um tópico estrutural, como a ortografia de uma determinada palavra, as atividades de pesquisa com os sábios da comunidade buscam sempre a aprendizagem de aspectos culturais da língua-alvo, como a produção de uma comida, os nomes dos animais etc.

As abordagens de alfabetização em línguas minorizadas nos auxiliaram a refletir sobre o contexto escolar do ensino da língua Sakurabiat. Na escola indígena, o ensino de Sakurabiat como L2 ocorre simultaneamente ao letramento em português. “Língua materna”²¹ e “língua portuguesa” são disciplinas curriculares da educação escolar indígena no Brasil. É a partir delas que os professores planejam suas atividades docentes. Portanto, acreditamos que as abordagens apresentadas por Baker (2001) – se adaptadas ao contexto de uso – podem contribuir de forma significativa tanto para a aprendizagem da língua Sakurabiat, como para o letramento em português.

Em atividades cujo objetivo é trabalhar a pronúncia Sakurabiat, utilizamos concepções da Abordagem de habilidades ao formularmos exercícios de leitura e repetição de palavras que

²¹ Para mais informações sobre os *status* da língua Sakurabiat na comunidade, bem como os conceitos de segunda língua, língua de herança e língua materna consultar a seção 2.2 deste trabalho.

exemplificam pares mínimos. Porém, esses não são os únicos exercícios do material didático. O livro também apresenta atividades de leitura bilingue e interpretação textual a partir dos princípios da leitura criativa da Abordagem da alfabetização crítica, onde o texto é lido e interpretado com base em suas características socioculturais.

Durante o processo de elaboração do material didático Sakurabiat utilizamos dados de documentação e descrição da língua indígena coletados majoritariamente pela pesquisadora Vilacy Galúcio e que foram depositados no Acervo de Línguas Indígenas do Museu Paraense Emílio Goeldi (ALIM). Há, também, dados linguísticos e culturais coletados pela autora desta dissertação durante a segunda viagem de campo descrita na seção 3. A gramática da língua Sakurabiat (fonologia e morfossintaxe) foi descrita por Galúcio (1994, 2001, 2014) de forma a compreender as estruturas linguísticas em relação a seus usos. No entanto, a língua ainda carece de descrições que nos possibilitem entender questões semânticas e pragmáticas, importantes para a compreensão dos aspectos discursivos que compõem os textos tradicionais.

A seção seguinte é dedicada à apresentação dos textos que integram o material didático e que servem de gatilho para muitas das atividades propostas no livro.

4.1.1 Escolha dos textos

O material didático Sakurabiat possui três textos principais: o calendário tradicional, o texto instrucional de como fazer marico e a narrativa tradicional *Ua perek* – a lagoa comprida. Os textos foram escolhidos com base nas demandas educacionais apresentadas durante a reunião de planejamento do material didático com os professores. Durante a reunião, os professores apontaram a necessidade de trabalhar textos de diferentes gêneros que versassem sobre a cultura Sakurabiat para que eles pudessem aprender e recuperar costumes antigos. A partir da definição das demandas do grupo, fizemos um levantamento dos textos que poderiam compor o material didático. Para tanto, levamos em consideração a documentação e análise linguística dos textos, ou seja, se eles estavam documentados em áudio, vídeo ou escrita, se já havia análise prévia do conteúdo gramatical (morfemas, palavras, sentenças), se já tinham sido transcritos na ortografia da língua e se os textos já haviam sido traduzidos para o português. Além disso, procuramos selecionar textos que representassem os diferentes dialetos de Sakurabiat, evitando trabalhar com apenas um dos dialetos no material didático. Desta forma, os três textos citados acima foram selecionados e apresentados aos professores, que aprovaram sua utilização no material didático.

Além de questões técnicas, o que motivou a escolha dos textos foi o conteúdo cultural veiculado por eles. Os três textos abordam diferentes aspectos da cultura Sakurabiat. O calendário tradicional retrata como os antepassados dividiam e organizavam o tempo, considerando as fases de preparação da roça, plantio e colheita. Nesse texto aparecem nomes de várias frutas, cereais, legumes e manufaturas utilizadas durante o trabalho na roça, como o machado feito de pedra. Além disso, outras atividades culturais são retratadas, como o hábito de tomar <tuero> ‘chicha’²², compartilhado por todos da comunidade, e a prática dos pajés de tomar rapé. O texto do calendário tradicional é dividido em quatro partes, de acordo com as percepções climáticas. A primeira parte – período de março a começo de junho – é a época em que as chuvas estão cessando; a segunda parte – de junho a agosto – é a época da seca; a terceira parte – que compreende os meses de setembro, outubro e novembro – é a época do início das chuvas; e a última parte – de dezembro a fevereiro – é época de muita chuva. Como veremos em 4.2, as quatro seções do calendário tradicional foram utilizadas para compor diferentes unidades no material didático Sakurabiat, incluindo as unidades das vogais em que há pequenos excertos do calendário tradicional.

O texto instrucional de como fazer marico – *Etu mōtkwa*, descreve o processo de colheita e tratamento da palha de tucum até a produção da linha para tecer o marico. No texto *Etu mōtkwa* aparecem vários verbos utilizados no processo de produção do marico, como <posa> ‘derrubar’, <peka> ‘tirar envira’, <paaga> ‘secar’, <mōtkwa> ‘fazer’, <ngwĩrĩngã> ‘enrolar’ e <nĩngã> ‘tecer, desenhar, escrever’, que caracterizam bem o gênero instrucional ao qual o texto pertence e que possibilitam a aprendizagem de palavras características dessa atividade cultural. O marico é uma espécie de bolsa feita de palha de tucum que – a depender do tamanho – serve para carregar desde frutas pequenas até grandes quantidades de macaxeira, cará etc. A produção desse artefato cultural não é uma atividade exclusiva dos Sakurabiat. O marico é um item da cultura material que relaciona os Sakurabiat a outros grupos étnicos da região de Rondônia, localizados historicamente à margem direita do rio Guaporé, como os Tupari, Wayoró, Makurap, Mondé, Suruí, Jabuti, Arikapu e outros. Maldí (1991) denominou como “Complexo cultural do marico” esse amplo grupo de indígenas de etnias diferentes que compartilham a prática de tecer marico.

²² Chicha (em português) é um tipo de bebida que pode ser feita de cereais e legumes, como o milho, cará, mandioca etc. Há dois principais tipos de chicha: a doce, assemelha-se a uma garapa ou suco, e a chicha azeda – que sofre processo de fermentação natural e se ingerida em grande quantidade, pode causar sensação de embriaguez.

A narrativa *Ua perek* ‘A lagoa comprida’ faz parte da coletânea de narrativas tradicionais do povo Sakurabiat, publicada no livro *Narrativas tradicionais Sakurabiat: Mayãp ebõ* (GALÚCIO, 2006). A narrativa conta a estória de uma pata que enganou sua prima, a raposa, para se proteger e proteger seus filhotes. A narrativa é conhecida pela maioria dos Sakurabiat, que aprecia o tom leve e instrutivo da estória, muito parecido com o gênero fábula dos textos literários. O texto *Ua Perek* é relativamente pequeno, o que possibilitou sua inserção no material didático sem causar grandes mudanças na estrutura do livro.

Os três textos descritos acima representam características importantes da língua e cultura Sakurabiat, por isso foram escolhidos para integrarem o material didático. O calendário tradicional foi produzido por Manuel Sakyrabiar, falante do dialeto Sakurabiat; o texto de como fazer marico foi produzido por Rosa Guaratira, falante do dialeto Guaratira, e a narrativa *Ua Perek* foi contada por Pedro Artur Sakyrabiar, falante do dialeto Siokweriat.

Os textos citados estão escritos na ortografia Sakurabiat e acompanhados de tradução em português no material didático. Provavelmente, a tradução será o meio pelo qual os aprendentes terão seu primeiro contato com os textos tradicionais. Algumas teorias de aprendizagem excluem totalmente a utilização da L1 na aprendizagem da segunda língua. No entanto, as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula precisam levar em consideração as especificidades e necessidades dos aprendentes e do contexto de ensino. Partindo desse princípio, a teoria de aprendizagem sociocultural considera a utilização da L1 como uma ferramenta – se bem utilizada – que pode facilitar a aprendizagem da L2.

O ensino de Sakurabiat a partir do trabalho com textos de diferentes gêneros e dialetos possibilita aos usuários do material didático uma aprendizagem mais interessante e linguisticamente adequada, como preconiza a Abordagem da Linguagem Global (BAKER, 2001). Outrossim, agregar ao material didático Sakurabiat textos culturalmente relevantes é uma forma de aproximar as atividades textuais da realidade sociocultural dos alunos ao pôr em evidência aspectos da cultura Sakurabiat. Nesse sentido, os textos escritos em Sakurabiat têm a função de atuar como símbolo de resistência da língua e cultura do povo, ameaçadas por conta do predomínio da língua portuguesa em diversos espaços de uso na comunidade, incluindo na escola indígena. Portanto, o contexto de elaboração do material didático Sakurabiat – salvo a utilização da língua indígena como L2 – possui características da Alfabetização Local, bem como da Alfabetização Sociocultural descritas por Baker (2001).

O trabalho com textos escritos pressupõe a utilização da ortografia da língua-alvo. Por esse motivo, apresentamos a seguir uma breve descrição da ortografia Sakurabiat utilizada na elaboração do material didático.

4.1.2 Descrição da ortografia Sakurabiat

A ortografia adotada na elaboração do material didático Sakurabiat é pautada na *Justificativa formal da ortografia Sakurabiat (Mekens)*, de Galúcio (2004). O sistema ortográfico foi proposto e testado pela pesquisadora Vilacy Galúcio, e já foi utilizado em textos impressos, a exemplo da cartilha de alfabetização (GALÚCIO; FERREIRA SAKYRABIAR, 2004) e do livro de narrativas tradicionais (GALÚCIO, 2006). No entanto, durante as oficinas de utilização do material didático, percebemos que algumas modificações ortográficas precisavam ser feitas para atender as necessidades do público que irá utilizar o material de ensino. Sendo assim, apresentamos abaixo a justificativa formal da ortografia proposta por Galúcio (2004), bem como a justificativa para as modificações ortográficas adotadas na elaboração do material didático.

Galúcio (2004) nos diz que o objetivo da proposta da ortografia Sakurabiat é fornecer um sistema de escrita eficaz da língua indígena, respeitando as características estruturais da língua e buscando facilitar a aprendizagem da escrita pelos falantes. Para tanto, a pesquisadora procurou seguir o sistema fonológico da língua, buscando – sempre que possível – a equivalência 1 para 1, ou seja, uma letra correspondente a um fonema. Logo, a ortografia Sakurabiat proposta por Galúcio (2004) não representa as variáveis linguísticas foneticamente condicionadas, uma vez que suas realizações são previsíveis pelo ambiente. O sistema de escrita proposto pela pesquisadora é o alfabético.

Como vimos em 1.3.1 neste trabalho, a língua Sakurabiat possui 15 fonemas consonantais e 20 fonemas vocálicos. As cinco vogais Sakurabiat /a/, /e/, /i/, /ɨ/ e /o/ se distinguem em termos de duração (curtas ou longas) e nasalidade (orais ou nasais), constituindo os 20 fonemas vocálicos. A representação ortográfica das cinco vogais é <a>, <e>, <i>, <u> e <o>, respectivamente. O fonema /o/ está em variação livre. Ele pode ser realizado foneticamente como [o] ou como [u]. Na ortografia proposta por Galúcio (2004) ele é representado unicamente pela letra <o>.

A letra <u> foi utilizada para grafar o fonema vocálico /i/. Galúcio (2004) ressalta que a escolha pela letra <u> em detrimento de outras letras, como o <y>, deveu-se ao fato da disponibilidade da letra <u> para grafar um fonema vocálico, uma vez que as letras <a>, <e>, <i> e <o> seriam usadas para grafar os respectivos fonemas /a/, /e/, /i/ e /o/. De acordo com a autora, havia também a necessidade de representação gráfica do fonema consonantal /j/, que seria melhor grafado pela letra <y>. Isto posto, apresentamos abaixo a ortografia de palavras em Sakurabiat seguidas da representação fonética e tradução para o português.

<asisi>	[a.tsi.'tsi]	‘milho’
<pera>	[pɛ.'ra]	‘arara’
<kuptit>	[kipʰ.'titʰ]	‘mato’
<ueko>	[iɛ.'ko] ou [iɛ.'ku]	‘urubu’
<kotkup>	[kotʰ.'kipʰ]	‘pescoço’

Na ortografia Sakurabiat proposta por Galúcio (2004) as vogais nasais não são marcadas com o diacrítico til (~) quando estão adjacentes a consoantes nasais, pois nesses casos a nasalidade da vogal é previsível para os falantes da língua. Quando não adjacentes a consoantes nasais, as vogais nasais são sempre marcadas com o til. Outra característica da língua Sakurabiat é o espalhamento de nasalidade previsível que ocorre majoritariamente da esquerda para a direita, o qual é bloqueado apenas por consoante oclusiva. De acordo com a ortografia elaborada por Galúcio (2004), nas palavras em que há espalhamento de nasalidade apenas o primeiro foco da nasalidade é marcado. Esse foco pode ser uma consoante ou uma vogal nasal. Abaixo temos a representação ortográfica de Galúcio (2004), a transcrição fonética e tradução para português de palavras Sakurabiat com vogais nasais adjacentes a consoantes nasais e vogais nasais fora desse contexto.

<eni>	[e.'nĩ]	‘rede’
<mapi>	[mã.'pi]	‘flecha’
<ngwiringa>	[ŋ ^w ĩ.'rĩ.ŋã]	‘espremer’
<kũup>	[kĩ:m ^p]	‘doce’
<pekã̃y>	[pɛ.'kã̃j]	‘azedo’
<ebõ>	[ɛ.'bõ]	‘mesmo’

Quando a ortografia de Galúcio (2004) foi proposta, o público alvo da alfabetização era constituído por adultos falantes de Sakurabiat. Em consequência disso, a pesquisadora desenvolveu uma ortografia de base mais fonológica, pois os alunos eram dotados dos conhecimentos linguísticos necessários para a aprendizagem da convenção ortográfica. Hoje, no entanto, a realidade dos aprendizes da ortografia Sakurabiat é outra. São adultos e crianças que conhecem um certo vocabulário da língua, mas que não sabem falar fluentemente Sakurabiat. Esses aprendizes são falantes de português como primeira língua e possuem conhecimentos sobre a ortografia da língua portuguesa.

Com base no atual cenário de ensino-aprendizagem da ortografia Sakurabiat, o material didático desenvolvido durante a presente pesquisa adotou a ortografia proposta por Galúcio (2004) com o acréscimo de algumas modificações, como a marcação de nasalidade através do diacrítico til (~) nas vogais nasais ou nasalizadas, mesmo quando adjacentes a consoantes nasais. Sendo assim, palavras como *rede* e *flecha*, grafadas na ortografia Sakurabiat de Galúcio (2004) como <eni> e <mapi>, respectivamente, passam a ser grafadas na ortografia utilizada no material didático como <enĩ> e <māpi>. Além disso, palavras com espalhamento de nasalidade, como ‘espremer’, grafada anteriormente como <ngwiringa>, passa a ser escrita na nova ortografia como <ngwĩringã>.

Vogais longas são representadas na ortografia Sakurabiat (GALÚCIO, 2004) por duas vogais idênticas, como em:

<paak>	[pa:k]	‘branco’
<peega>	[pɛ:ga]	‘tipo de mucura’
<piip>	[pi:p]	‘cobertor’
<puuk>	[pi:k]	‘preto’
<poot>	[po:t]	‘velho’

Outra modificação ortográfica adotada no material didático diz respeito à grafia das vogais longas nasais, que são representadas na ortografia Sakurabiat de Galúcio (2004) por duas letras idênticas, mas o diacrítico til (~) só é utilizado na primeira letra, como em <kūup> ‘doce’. Na nova ortografia optamos por grafar as vogais longas nasais por duas letras idênticas com o acréscimo do til nas duas, buscando manter assim a diferença entre vogais curtas e longas, e vogais nasais e orais. Portanto, na ortografia utilizada no material didático Sakurabiat, a letra <u> representa uma vogal curta oral, a letra <ũ> uma vogal curta nasal, a sequência <uu>

representa uma vogal longa oral, e a sequência <ũũ> uma vogal longa nasal; o que faz com que na nova ortografia a palavra ‘doce’ seja grafada como <kũũp>.

Na ortografia proposta por Galúcio (2004) não há nenhuma discussão clara sobre a diferença na escrita de letras maiúsculas e minúsculas. Contudo, nos materiais impressos que utilizam esta ortografia podemos observar que as consoantes com articulações secundárias e as vogais longas, representadas por pares ou trio de letras, quando maiúsculas, iniciam com a primeira letra maiúscula e as restantes minúsculas. Na cartilha de alfabetização, por exemplo, temos a palavra isolada <Iiri> ‘sururina’ em que a vogal longa que inicia a palavra é grafada como <Ii>, ou seja, uma letra maiúscula e uma letra minúscula. Entendemos que a escolha de grafar vogais longas maiúsculas com a primeira letra sendo maiúscula e a segunda minúscula contradiz a regra principal que estabelece que as vogais longas são grafadas com duas vogais **iguais**, pois, ortograficamente a letra <I> e a letra <i> constituem símbolos diferentes, o que pode dificultar a aprendizagem da escrita. Além disso, ao contrário do que ocorre com as consoantes representadas por dígrafos e pelo trígrafo, em que as diferentes letras marcam ortograficamente os diferentes movimentos articulatorios que constituem os fonemas consonantais, a utilização de duas letras iguais para grafar vogais longas representa a duração no movimento articulatorio, que permanece o mesmo.

Apresentamos no quadro abaixo a representação ortográfica das vogais Sakurabiat (longas orais e longas nasais, maiúsculas e minúsculas) adotadas no material didático.

Quadro 5 – Representação ortográfica das vogais da língua Sakurabiat

Vogais longas orais maiúsculas	Vogais longas orais minúsculas	Vogais longas nasais maiúsculas	Vogais longas nasais minúsculas
AA	aa	ÃÃ	ãã
EE	ee	ÊÊ	êê
II	ii	ÏÏ	ïï
UU	uu	ÛÛ	ũũ
OO	oo	ÕÕ	õõ

Fonte: A autora (2020)

Na ortografia utilizada no material didático, as consoantes representadas por dígrafos e pelo trígrafo – discutidas mais à frente nesta seção –, quando maiúsculas, são grafadas com a primeira letra maiúscula e as demais minúsculas, como podemos ver nos exemplos a seguir:

<Kwato> ‘jacaré’

<Ngõ> ‘animal doméstico’

<Ngwêrêp> ‘acabar’

Dentre os 15 fonemas consonantais da língua Sakurabiat temos a série de oclusivas surdas /p/, /t/ e /k/. Esses fonemas ocorrem tanto no início quanto no final de sílaba, e são representados ortograficamente pelas letras <p>, <t> e <k> mesmo quando antecidos por vogal nasal, pois a realização fonética nasalizada e/ou pós-oralizada desses fonemas é previsível pelo ambiente. Há uma distribuição foneticamente complementar na língua que estabelece que apenas o alofone nasalizado ou pós-oralizado ocorre após vogais nasais, e somente o alofone surdo não-explodido ocorre após vogais orais. Podemos observar tal distribuição nos exemplos abaixo em que temos a palavra na ortografia Sakurabiat seguida de sua representação fonética e tradução para o português.

<pera>	[pɛ.'ra]	‘arara’
<sakop>	[sa.'kopʔ]	‘quente’
<ngwêrêp>	[ŋ ^w ẽ.'rẽm ^p]	‘acabar’
<kârã>	[kã.'rã]	‘castanha’
<paak>	[pa:kʔ]	‘branco’
<nĩk>	[nĩ:ŋ ^k]	‘fumaça’
<tuero>	[tɛ.'ru]	‘chicha’
<piit>	[pi:tʔ]	‘quati’
<omêt>	[o.'mẽn ^t]	‘meu marido’

Outra consoante da série de oclusivas surdas é o fonema /k^w/, representado ortograficamente pelo dígrafo <kw>. Como a sequência de fonemas consonantais /k/ mais /w/ não ocorre na língua, não há problema em utilizar o dígrafo para representar o fonema /k^w/, mantendo assim a semelhança parcial com a consoante <k> ao mesmo tempo em que se distingue o fonema /k^w/ da sequência /k/ mais /o/, como em <akwa> ‘cará’ vs <koa> ‘papagaio’. A seguir alguns exemplos da ortografia de palavras em Sakurabiat com o fonema /k^w/.

<kwato>	[k ^w a.'to] ou [k ^w a.'tu]	‘jacaré’
<kwi>	[k ^w i]	‘machado’
<kwe>	[k ^w ɛ]	‘bicho’

Os dois fonemas consonantais oclusivos sonoros em Sakurabiat /b/ e /g/ ocorrem apenas no meio da palavra e são representados ortograficamente pelos grafemas e <g>, como podemos ver abaixo:

<abi>	[a.'bi]	‘meu pai’
<poga>	[po.'ga] ou [pu.'ga]	‘jaboti’

As consoantes nasais /m/, /n/, /ŋ/ e /ŋ^w/ são representadas na ortografia Sakurabiat como <m>, <n>, <ng> e <ngw>, respectivamente. Galúcio (2004) optou por usar o menor número de diacríticos quanto possível na ortografia da língua indígena. Portanto, a escolha do dígrafo <ng> para representar a consoante nasal velar se deu ao fato da indisponibilidade de um outro símbolo que indicasse simultaneamente o ponto e o modo de articulação, sem necessariamente, fazer uso de um diacrítico especial. Ademais, a sequência de fonemas /n/ e /g/ não ocorre na língua, eliminando assim possíveis casos de ambiguidade. O mesmo ocorre com o trígrafo <ngw>, que representa a consoante nasal velar labializada /ŋ^w/. Como a única diferença entre as consoantes /ŋ/ e /ŋ^w/ é a labialização final no movimento articulatorio dessa última, Galúcio (2004) optou pelo trígrafo, pois ele resgata a informação de que se trata de uma nasal velar <ng> com o acréscimo da labialização, já representada pela letra <w> na distinção entre as consoantes oclusivas <k> e <kw>.

A ortografia utilizada no material didático mantém as representações ortográficas propostas por Galúcio (2004) em relação às vogais nasais. Abaixo temos exemplos de palavras em Sakurabiat com suas representações ortográficas, seguidas de suas transcrições fonêmicas e de tradução para o português.

<amẽko>	[a.mẽ.'ko]	‘onça’
<enĩ>	[e.'nĩ]	‘rede’
<nĩngã>	['nĩ. ŋã]	‘tecer’
<ngwẽrẽp>	[ŋ ^w ẽ.'rẽm ^p]	‘acabar’

A consoante fricativa /s/ pode ser realizada como [s] ou como [ts], esta última realização ocorre apenas em ambiente intervocálico, ou seja, sua realização é previsível. Durante oficinas de ortografia com os professores Sakurabiat, percebemos que a variação do fonema /s/ no meio de palavra é percebida pelos aprendizes de Sakurabiat como L2. A leitura de palavras como <aose> ‘homem’ e <ẽsu> ‘pilão’ foi sempre [ao.'tse] e [ẽ.'tsi], respectivamente, com o fone

[ts]; nunca [ao.'sɛ] ou [ẽ.'si], com o fone [s]. Portanto, o fonema /s/ é representado ortograficamente em Sakurabiat pela letra <s>, mesmo quando ocorre no meio de palavra como podemos ver nos exemplos abaixo:

<sarap>	[sa.'rap]	‘arraia’
<asisi>	[a.tsi.'tsi]	‘milho’
<ãsi>	[ã.'tsi]	‘esposa’

O flepe /r/ é representado na ortografia da língua indígena pela letra <r>. Um adendo sobre este fonema é seu comportamento transparente no processo de espalhamento de nasalidade característico da língua. Galúcio (2004) optou por não marcar com o diacrítico til (~) vogais nasalizadas que seguem a letra <r> quando ela é precedida por um segmento nasal, seja esse segmento uma consoante ou uma vogal. Como exemplo podemos citar a palavra <pãrare> ‘peneira’, pronunciada como [pã.rã.'rẽ], com espalhamento de nasalidade na segunda e terceira vogal. Porém, como já mencionado, na ortografia utilizada no material didático optamos por marcar as vogais nasalizadas com o diacrítico til (~). Por essa razão, na nova ortografia a palavra para ‘peneira’ é grafada como <pãrãrẽ>, com a marcação das vogais nasalizadas com o til. A seguir temos exemplos de palavras Sakurabiat com a consoante <r>:

<tabisãrã>	[ta.bi.tsã.'rã]	‘chefe; cacique’
<araakwi>	[a.ra:.'kwi]	‘amendoim’
<korakora>	[ko.ra.'ko.ra]	‘galinha’

A língua Sakurabiat possui em seu inventário fonêmico consonantal o glide bilabial /w/ e o glide palatal /j/, representados ortograficamente pelas letras <w> e <y>, respectivamente. Quando seguido por uma vogal nasal, o glide palatal /j/ é realizado foneticamente como [ɲ], sendo contextualmente previsível. Quando isso ocorre, a escrita ortográfica do glide palatal continua sendo a letra <y> e a vogal nasal que o segue é marcada com til (~).

Abaixo temos exemplos de palavras com os glides da língua Sakurabiat.

<uku pawa>	[i.'ki 'pa.wa]	‘remar’
<isawã>	[i.'tsa.wã]	‘mastigar’
<aayaso>	[a:.'ja.'tso]	‘macaco preguiça’
<ukwaay>	[i.'kwa:j]	‘anta’

<kiyã>	[ki.'jã]	‘meu dente’
<kwe yêrã>	[k ^w ε 'jê.rã]	‘carne de bicho’

Por fim, apresentamos a consoante oclusiva glotal /ʔ/, que pode ocorrer no início, no meio e no final de palavra. Galúcio (2004) ressalta que o fonema /ʔ/ pode ocorrer ou não em final de palavras quando ditas de forma isolada. Além dessa variação, há palavras em que a ocorrência desse fonema não é previsível pelo contexto, sendo necessária sua marcação ortográfica. O símbolo escolhido para grafar a consoante oclusiva glotal no alfabeto Sakurabiat é o apóstrofo <'>. Exemplificamos abaixo palavras em Sakurabiat com a consoante oclusiva glotal.

<'a>	[ʔa]	‘fruta’
<a'para>	[aʔ.'pa.ra]	‘banana’
<a'i>	[a.ʔi]	‘urtiga’

A fase de planejamento do material didático Sakurabiat foi imprescindível para a delimitação dos conteúdos e sua organização. A seguir apresentamos a descrição e reflexão sobre o processo de confecção do produto final oriundo desse planejamento.

4.2 Confecção do material didático Sakurabiat

O material didático Sakurabiat está estruturado em unidades. Essa organização foi pensada a partir da utilização dos textos tradicionais e da ortografia da língua, mais especificamente, do alfabeto Sakurabiat. As cinco primeiras unidades são compostas por fragmentos do texto do calendário tradicional e por atividades que têm como foco o trabalho com as vogais, agrupadas por sua identidade fonética. Por exemplo: as letras <a>, <aa>, <ã> e <ãã> constituem a primeira unidade, pois dizem respeito às diferenciações (se nasal ou oral, longa ou curta) de uma vogal baixa, aberta, não arredondada [a]. A segunda unidade é composta por outro fragmento do calendário tradicional e pelas letras <e>, <ee>, <ê> e <êê>; e assim sucessivamente.

Utilizar excertos do calendário tradicional na composição das primeiras unidades foi uma escolha pautada no planejamento do material didático Sakurabiat que previu a progressão linguística em termos de conteúdo. As unidades das vogais são direcionadas aos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental. Elas iniciam com atividades de leitura e interpretação de um

trecho do calendário tradicional, como observamos na figura 1. Após o trabalho com o texto, são apresentadas atividades de ortografia, pesquisa e de aprendizagem lexical (figura 2). Essa metodologia reflete pressupostos da abordagem da linguagem global discutida por Baker (2001), em que primeiro os alunos são levados a explorar toda a história e informação contidas no texto, para só depois terem sua atenção voltada para aspectos mais discretos da língua, como ortografia e gramática.

Figura 1 – Início da primeira unidade do Material Didático Sakurabiat.

Unidade 1	A	AA	Ã	ÃÃ
------------------	---	----	---	----

Arêp nãkobiāt tabut pãka **asisi** taapnã kuykwirigese nãã kop pek nã.
Aí os homens limpam a roça para plantar **milho** para comerem no verão.

Professor, leia o texto em Sakurabiat com os alunos. Após a leitura, pergunte se eles entenderam o que foi lido ou pergunte se eles reconhecem alguma palavra, como asisi 'milho'. Você pode usar o 'Sakurabiat erek' (quadro de vocabulário) para auxiliá-lo nessa atividade.

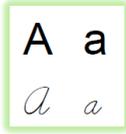
Caso os alunos não tenham entendido o texto em Sakurabiat, leia com eles a tradução em português e depois leiam novamente o texto em Sakurabiat. Assim você pode verificar se eles conseguem identificar palavras ou frases na língua indígena.

Após as leituras, pergunte aos alunos se eles entenderam o conteúdo do texto. Há várias formas para fazer isso: você pode pedir para eles desenharem o que entenderam, pode pedir para que eles contem com as próprias palavras ou que eles escrevam uma história a partir do que foi lido. Dê mais de uma alternativa para que seus alunos encontrem a melhor forma de expressar a compreensão do texto.

Fonte: Material didático Sakurabiat (lista de apêndice)

O quadro de vocabulário “*Sakurabiat Erek*” é composto por palavras que contêm as letras em destaque na unidade, realçadas pela cor verde. Logo após o quadro, temos a palavra em destaque no trecho do calendário tradicional. Essa palavra é representada por uma imagem e escrita (em letra pontilhada) na ortografia Sakurabiat para que os alunos possam cobrir seu nome. Ao lado da imagem há uma frase que contém a palavra ilustrada. A frase é escrita na ortografia indígena e acompanhada pela tradução em português. Em seguida, há um quadro em que a letra em destaque na unidade aparece nas fontes bastão e cursiva, e nas formas maiúscula e minúscula, como ilustrado na figura 2. Essa estrutura é reproduzida nas outras unidades que compõem o livro.

Figura 2 – Atividades da unidade 1.

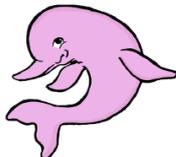
SAKURABIAT EREK / VOCABULÁRIO		PROFESSOR
<p><u>Nomes</u></p> <p>nākobiat – homens tabut – roça asisi – milho akwa – cará</p>	<p><u>Verbos</u></p> <p>pāka – roçar taa – plantar</p>	<p>Nessa atividade você pode explicar para os alunos a diferença entre letra maiúscula e letra minúscula, e as diferenças entre letra bastão e letra cursiva. Você também pode pedir para os alunos pesquisarem quais comidas e bebidas tradicionais são feitas com asisi.</p>
 <p><u>Asisi</u></p>	<p>Asisi akwa taa ôt kūrēp. Eu plantei milho e cará hoje.</p> <p><i>Asisi akwa taa ôt kūrēp.</i></p>	
<p>• Sakurabiat pape nīngā kiōra? Vamos treinar?</p> <p><i>a aa ā āā a aa ā āā</i></p>		

Fonte: Material didático Sakurabiat (lista de apêndice)

Os textos do material didático Sakurabiat funcionam como *input* para a aprendizagem da língua indígena, pois, como afirmam Gass e Mackey (2015), uma das formas em que a língua-alvo pode ser expressa é através de sua modalidade escrita. Nesse sentido, os professores têm um papel importante no processo de aprendizagem escolar, pois eles irão conduzir as atividades propostas no livro. Para auxiliá-los nesse trabalho, o material didático possui a versão do professor, constituída pelos textos, lições e indicações de como desenvolver as atividades propostas. As indicações para os professores não são prescritivas, no sentido de ditar como as atividades devem ser feitas. O intuito é o de que elas funcionem como ferramenta de mediação na aprendizagem linguística e cultural, criando contextos para que professores e alunos possam agir social e mentalmente, dentro e fora da sala de aula. As indicações de condução das atividades podem ser vistas no texto em vermelho da figura 1, no quadro para o professor da figura 2 e no quadro de sugestão de atividade da figura 3, abaixo:

Figura 3 – Atividade de ortografia e orientações para professores.

• Cubra o nome das figuras abaixo:



Kwato peteēt



Keyā



Peega

Sugestão de atividades:

Professor, o nome kwato peteēt (boto) lembra o nome de um outro animal, kwato 'jacaré'. Peça para os alunos perguntarem aos mais velhos o que significa kwato peteēt. Após a pesquisa, conversem em sala sobre o porquê desse nome para o animal.

Você também pode pedir para que seus alunos perguntem aos mais velhos se há mais de um tipo de gavião. Se sim, peça para perguntarem os nomes e as diferenças entre eles.

Fonte: Material didático Sakurabiat (lista de apêndice)

As unidades das consoantes no material didático Sakurabiat são precedidas pelos textos tradicionais: “*Kuykwirik eboēpnā*”, “*Etu mōtkwa*” e “*Ua perek*”. Eles acompanham uma série de sugestões de atividades voltadas à compreensão e interpretação textual, como por exemplo representar o que foi lido por meio de desenhos, como nos mostra a figura 4:

Figura 4 – Orientações para os professores e sugestões de atividades.

Professor, leia o texto em Sakurabiat com os alunos. Após a leitura, pergunte se eles entenderam o que foi lido ou pergunte se eles reconhecem alguma palavra, como asoap 'chuva' ou tabisārā 'cacique'. Você pode usar o 'Sakurabiat erek' (quadro de vocabulário) para auxiliá-lo nessa atividade.

Caso os alunos não tenham entendido o texto em Sakurabiat, leia com eles a tradução em português e depois leiam novamente o texto em Sakurabiat. Assim você pode verificar se eles conseguem identificar palavras ou frases na língua indígena.

Após as leituras, pergunte aos alunos se eles entenderam o conteúdo do texto. Há várias formas para fazer isso: você pode pedir para eles desenharem o que entenderam, pode pedir para que eles contem com as próprias palavras ou que eles escrevam uma história a partir do que foi lido. Dê mais de uma alternativa para que seus alunos encontrem a melhor forma de expressar a compreensão do texto.

Trabalhando com o texto

Professor, você pode fazer várias perguntas para os alunos a partir do texto, como por exemplo: “Quem é o tabisārā da comunidade?”; “Ainda se usa machado feito de pedra para fazer tabut?”. Você também pode pedir para os alunos pesquisarem sobre os conhecimentos tradicionais que aparecem no texto. Peça para eles perguntarem para os pais ou avós como se prepara tuero, do que é feito e se tem mais de um tipo. Os alunos também podem perguntar o que é um kwamōā, o que ele fazia antigamente, o que é pitoa etc. Explore as possibilidades que o texto lhe oferece!

Professor, em sala de aula você pode fazer uma atividade de verdadeiro ou falso sobre o texto. Se for preciso, leia o texto mais uma vez com os alunos. Após a leitura, faça algumas afirmações e peça para eles responderem se é verdade ou mentira. Você pode falar: *nākobiat tuero mōtkwa* “os homens fazem chicha”. Sabemos que essa é uma afirmação falsa porque o texto diz *aramīrāvāt tuero mōtkwa*, ou seja, são as mulheres que fazem chicha, não os homens. Repita as duas frases em Sakurabiat para que os alunos percebam a diferença.

Fonte: Material didático Sakurabiat (lista de apêndice)

As sugestões de atividades para trabalhar com os textos tradicionais seguiram as duas primeiras fases de leitura criativa em sala de aula, discutidas por Alma Flor Ada (1988 apud BAKER, 2001) – a fase descritiva e a fase de interpretação pessoal. Uma forma de saber o que os alunos apreenderam do conteúdo do texto é pedir para que eles desenhem, recontem com as próprias palavras, ou ainda que elaborem uma história a partir do que foi lido. Esse tipo de atividade diz respeito à descrição do texto e enquadra-se na fase descritiva de leitura criativa.

Já perguntas como “quem é o tabisãã ‘cacique’ da comunidade?” ou atividades de pesquisa para saber como se prepara <turo> ‘chica’ são formas de associar os conhecimentos culturais veiculados pelo texto ao cotidiano dos alunos, de forma que eles façam uma interpretação pessoal do que foi lido. Segundo Baker (2001), a **abordagem da alfabetização crítica** visa desenvolver não só a escrita e leitura dos alunos, mas a reflexão crítica sobre o que é tornar-se alfabetizado. No contexto da educação formal na comunidade Sakurabiat, aprender a língua tradicional – seja sua modalidade oral ou escrita – é se identificar etnicamente como indígena perante a sociedade envolvente. Atitude que pode proporcionar o empoderamento necessário para que o grupo consiga seus direitos, como a construção de mais escolas e a contratação de sábios e professores indígenas para a comunidade; o que por sua vez pode retroalimentar o processo de resgate da língua e cultura Sakurabiat.

Em termos estruturais, as unidades 6 a 20 iniciam com um quadro demonstrativo da posição em que a letra trabalhada em cada unidade pode aparecer nas palavras da língua; se no início, no meio ou no final. Ademais, o quadro também é composto pela família silábica da letra. A necessidade do quadro demonstrativo da posição fonotática das consoantes deve-se ao fato de que na língua Sakurabiat as oclusivas <p>, <t> e <k> podem ocupar a posição de coda silábica, o que não ocorre em português, como observamos na imagem a seguir:

Figura 5 – Quadro de posições da letra P.

Unidade 6		P
p	p	p
pãka ‘roçar’	a'para ‘banana’	asoap ‘chuva’
pitoa ‘tabaco, rapé’	popoba ‘coruja’	arêp ‘aí’
pa pe pi pu po paa pee pii puu poo		
pã pẽ pĩ pũ põ pãã pẽẽ pĩĩ pũũ põõ		

Fonte: Material didático Sakurabiat (lista de apêndice)

A primeira página das unidades das consoantes assemelha-se à estrutura apresentada na figura 2. Há um quadro do vocabulário utilizado em cada unidade e atividades de treino dos grafemas trabalhados. As páginas seguintes das unidades 6 a 20 comportam diferentes atividades de leitura e escrita apresentadas sequencialmente em ordem crescente de dificuldade como veremos nas figuras 6, 7 e 8.

Figura 6 – Atividade da unidade 6 – (letra P).

• Preencha o nome das figuras abaixo com a letra correta, leia as palavras e depois complete as frases.



a' p ara



asoa p



p eero

PROFESSOR

Você pode começar essa atividade mostrando as figuras acima para os alunos e dizendo seus nomes em Sakurabiat. Depois, peça para eles lerem e preencherem com a letra que falta. Na segunda parte da atividade você pode falar as frases em Sakurabiat e depois pedir para que os alunos completem com as palavras que faltam. Se for preciso, fale a tradução em português.

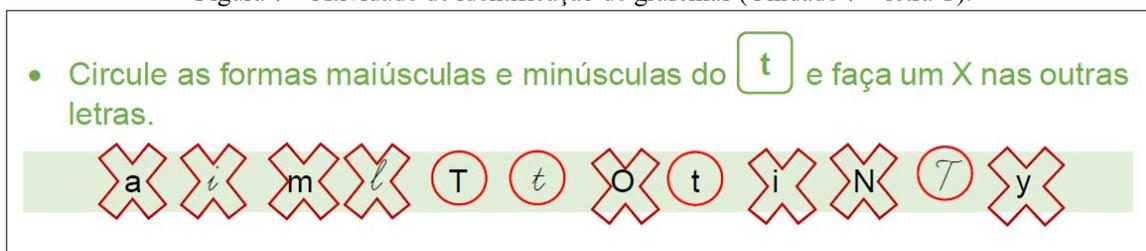
Peero oiko aira a'para kat.
 “O maracanã comeu um pedaço da minha banana.”

Sesereka sogop te asoa.
 “Está acabando, parando a chuva.”

Fonte: Material didático Sakurabiat (lista de apêndice)

Na atividade ilustrada pela figura 6, os alunos são levados a primeiro escutar o nome das figuras e as frases compostas pelas palavras em destaque, ditas pelo professor. Nesse caso, o primeiro *input* linguístico direcionado aos alunos da escola se dará pela oralidade. Só depois eles serão solicitados a lerem as palavras e a treinar a escrita. Já a aprendizagem pelos professores, nessa atividade, fica condicionada ao *input* escrito como primeiro contato com a língua-alvo. O professor é requerido a trabalhar sua oralidade através da reprodução do que foi lido para os alunos. Esse movimento didático condiz com o método áudio-lingual, baseado na aprendizagem de padrões linguísticos por meio da repetição. Espera-se, no entanto, que ao desenvolverem essa atividade na escola, professor e alunos sintam-se instigados a buscar mais *input* linguístico fora da sala de aula, procurando estabelecer situações comunicativas para o uso da língua com os anciões da comunidade.

Figura 7 – Atividade de identificação de grafemas (Unidade 7 – letra T).



Fonte: Material didático Sakurabiat (lista de apêndice)

A atividade da figura 7 é voltada para os alunos que estão adentrando ao universo da escrita. Nessa atividade, espera-se que os aprendentes reconheçam diferenças ortográficas de fonte (letra bastão e letra cursiva) e de forma (maiúsculas e minúsculas) da letra <t>. Além disso, espera-se que eles consigam diferenciar os grafemas correspondentes da letra <t> dos grafemas de letras parecidas, como o <l> e até mesmo o <i>. É por essa razão que temos dois comandos na atividade: os grafemas da letra <t> devem ser circutados e os grafemas das outras letras devem receber um 'X'. Desenvolver esses conhecimentos técnicos da escrita é importante para a formação de escritores e leitores competentes ortograficamente.

A atividade demonstrada na figura 8 requer conhecimentos mais avançados de leitura, pois os alunos são orientados a decodificar as palavras escritas e associá-las ao seu significado. Uma forma de conduzir de maneira lúdica essa atividade é brincar com a pronúncia das palavras que são parecidas, semelhante ao que ocorre com os jogos de trava-língua. O ensino de vocabulário com ênfase na pronúncia das palavras é uma das prioridades da Abordagem de habilidades (BAKER, 2001), fundamentada pelos pressupostos do método de ensino áudio-lingual que, por sua vez, tem o Behaviorismo Estrutural como teoria de aprendizagem linguística.

As atividades que têm como foco o ensino da pronúncia de determinadas palavras por meio de repetição são importantes no contexto de ensino-aprendizagem da língua Sakurabiat devido ao público-alvo do material didático. Trabalhar a pronúncia de fonemas e estruturas características da língua indígena, como a vogal longa <aa> e a consoante <t> em posição de coda silábica, é uma forma de desenvolver habilidades linguísticas estruturais que são características da língua Sakurabiat.

Figura 8 – Atividade de identificação e leitura de palavras (Unidade 9 – letra Kw).

• **Pinte a palavra que corresponde à figura.**



kwako – jacaré

kwakot – cabaça

kwaako – batata

PROFESSOR

Nessa atividade você pode fazer uma brincadeira com os alunos para ver quem consegue falar as palavras mais rápido sem errar.

Antes da brincadeira, treinem a pronúncia de cada palavra.



araakwi – amendoim

takwi – lontra

kit – semente

Fonte: Material didático Sakurabiat (lista de apêndice)

Algumas atividades do material didático são sequenciadas por seu conteúdo semântico, como podemos ver nas atividades ilustradas pelas figuras 9 e 10. A primeira atividade (figura 9) tem por objetivo a aprendizagem lexical (nomes das cores em Sakurabiat). Há também indicações de como o professor pode trabalhar a apresentação das cores na língua indígena sem precisar utilizar a tradução em português, pois apesar da L1 ajudar em muitos contextos de aprendizagem da L2, no caso das cores a tradução literal pode interferir no alcance do significado de algumas palavras como <puuk>, traduzida como “preto”, mas que pode significar “escuro” e até mesmo outra cor como na composição da palavra <akwa puuk> “cará roxo” (figura 10).

Figura 9 – Atividade de identificação de cores na língua Sakurabiat.

• **Cores em Sakurabiat – ligue os nomes abaixo às cores corretas.**

puuk
aut
kop
paak
saro







PROFESSOR

Você pode apresentar as cores para os alunos utilizando objetos como lápis de cor. Assim você não precisa usar a tradução em português. Após apresentar o nome das cores em Sakurabiat, peça para os alunos lerem os nomes e ligarem à bolinha correta.

Fonte: Material didático Sakurabiat (lista de apêndice)

A atividade ilustrada pela figura 10 tem como propósito resgatar o conhecimento lexical trabalhado na atividade anterior e relacioná-lo à formação de palavras em Sakurabiat. As orientações de como conduzir a atividade evidenciam a importância da reflexão e análise do conteúdo semântico da língua. Ademais, os professores são orientados a trabalhar com os possíveis desvios cometidos pelos alunos como uma forma de aprendizagem, levando-os a refletir sobre a construção de significado das palavras.

Figura 10 – Atividade de formação de palavras.

• Complete com **puuk** ou **paak** e forme palavras.



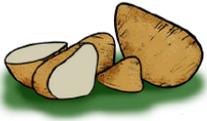
A'para paak



Amêko puuk



Akwa puuk



Akwa paak



Kobo puuk

PROFESSOR

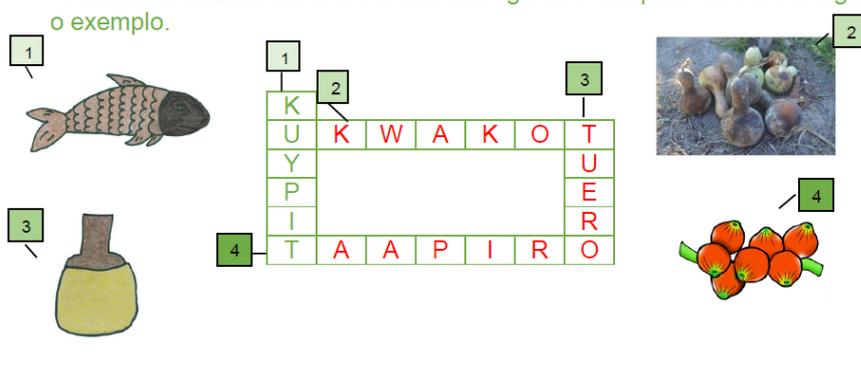
Você pode iniciar a atividade levando os alunos a pensar sobre o significado das cores e a formação das palavras acima. Por exemplo: mostre a figura da onça preta e pergunte “Como vocês acham que é o nome desse animal: amêko **puuk** ou amêko **paak**?”. Se algum aluno responder paak, pergunte por que ele acha isso e estimule os alunos a relacionarem o nome do animal com a sua cor.

Fonte: Material didático Sakurabiat (lista de apêndice)

Como já mencionada, a língua Sakurabiat possui 3 variedades dialetais. O trabalho com as variedades dialetais no material didático é imprescindível para que todos da comunidade se sintam linguisticamente representados. A atividade ilustrada na figura 11 contém uma palavra em variação (kie e kise ‘um’ (numeral)). As duas formas são representadas no exercício de formação de frase, e há uma breve explicação sobre a variação no quadro de orientação para os professores. A explicação ressalta que a diferença entre as palavras não significa que há uma forma correta e uma errada de se falar ou escrever. E sim que as pessoas falam de formas diferentes e isso é uma característica das línguas naturais.

Figura 11 – Atividade de cruzadinha e formação de frase com variação dialetal.

• Preencha a cruzadinha com o nome das figuras e complete as frases. Siga o exemplo.



1  **2** 

3  **4** 

Kuypit sese soaröt "Eu vi muito peixe."
Taapiro kuba **ki(s)e** soa öt "Eu vi um pé de pupunha."
Tuero **kwakot** turu mötkwaat te aramĩrã kūrēp "A mulher fez duas cabaças de chicha hoje."

PROFESSOR

Que tal iniciar a atividade mostrando as imagens acima para os alunos e dizendo seus nomes em Sakurabiat? Depois você pode pedir para eles preencherem a cruzadinha com os nomes das figuras e completarem as lacunas nas frases. Perceba que na segunda frase há uma palavra em negrito **ki(s)e**, pois há duas formas para escrever o numeral 1 em Sakurabiat: 'kie' e 'kise'. As duas formas estão corretas. A única diferença é que algumas pessoas falam kie e outras falam kise. Como essa palavra é falada na sua comunidade?

Fonte: Material didático Sakurabiat (lista de apêndice)

A atividade exemplificada pela figura 12 propõe-se a encorajar o uso oral da língua Sakurabiat. Além do diálogo ilustrado abaixo, há outros pequenos diálogos que compõem as unidades do livro didático. O conteúdo desses textos reflete os interesses de membros da comunidade em aprender a se comunicar na língua indígena em situações do cotidiano, como chamar o filho para comer, para dar banho, fazer saudações etc.

Figura 12 – Atividade de produção oral em Sakurabiat.

• **Sakurabiat erek kiora? Vamos falar Sakurabiat?**

PROFESSOR

Leia o primeiro diálogo em Sakurabiat para os alunos. Após a leitura, pergunte se eles entenderam o que você leu. Se responderem que não, leia a tradução em português e pergunte sobre o que o texto fala. Converse com os alunos sobre o conteúdo do texto e explique que essa é uma forma de convidar alguém para comer. Leia também o diálogo em que a pessoa não aceita o convite. Após a discussão, que tal escolher duas duplas de alunos para interpretarem os textos? Peça para os alunos escolherem os personagens. Será uma mãe que está convidando o filho para comer? Ou é uma pessoa convidando um amigo? Cada dupla pode escolher um dos diálogos para interpretar ou, se quiserem, podem interpretar os dois! Quanto mais se usa a língua, mais se aprende!

Primeiro Diálogo	Segundo Diálogo
1. Eiko sobekara ët kërã? "Você quer comer?"	1. Eiko sobekara ët kërã? "Você quer comer?"
2. Sobekara öt. "Eu quero comer".	2. Nöp öt, sobekarapoöt öëp ka öt. "Não, eu já comi. Não quero mais".
1. Kaarebõ. Eyat eikaa. "Está bem. Vem comer!".	1. Kaarebõ öëp te eba. "Está bem então".
2. Oipa öt ko pa öt. "Já estou indo, já vou comer".	

Fonte: Material didático Sakurabiat (lista de apêndice)

O movimento didático sugerido aos professores propõe o engajamento dos alunos nessa atividade de modo que eles não só leiam os diálogos, mas interpretem seu conteúdo criando situações imaginárias para o uso. Espera-se que os alunos interajam com os professores, bem como entre si, buscando fazer negociações de sentido e auxiliando, uns aos outros, em seus processos de aprendizagem linguística.

Outra atividade que requer o engajamento dos alunos é a construção de jogos didáticos para a aprendizagem da língua indígena. Esse tipo de atividade foi testado em campo pela autora desta dissertação. Observamos que os jogos didáticos despertaram o interesse das crianças e adultos. Isso ocorre devido a situação comunicativa criada pela ludicidade do jogo. As palavras da L2 são aprendidas em um contexto de descontração e interação entre os participantes. Na figura 13 temos a inclusão dessa atividade no material didático, e a figura 14 é um registro dessa atividade realizada em campo.

Figura 13 – Sugestão de jogo didático no material pedagógico Sakurabiat.

- **Jogos didáticos**

Jogo da memória Sakurabiat

Professor, além do material didático, há outras formas de se trabalhar o ensino da língua Sakurabiat. Uma delas é a partir de jogos que você e os alunos podem produzir juntos para aprender brincando!

Jogo da memória

Materiais: lista de palavras em Sakurabiat, papel para fazer as fichas (o papel não pode ser transparente); lápis, borracha e lápis de cor para fazer os desenhos, caneta para escrever o nome das palavras e tesoura para recortar as fichas.

Como Jogar: Todas as fichas estarão viradas ao contrário (ou seja, com a palavra e desenho virados para mesa); cada pessoa pode desvirar duas fichas de cada vez. O objetivo é encontrar uma figura e seu nome em Sakurabiat. Quem conseguir fazer isso pode jogar de novo, quem erar passa a vez para o próximo jogador.

Sugestão de palavras: nĩk, nãkop, anõã, enĩ, ãnĩ, kweanõã.

Fonte: Material didático Sakurabiat (lista de apêndice)

Figura 14 – Jogo da memória elaborado pelas crianças da aldeia Baixa Verde.



Fonte: Acervo da autora (2019)

De acordo com Costa (2018), os recursos visuais alternativos, como os jogos didáticos, podem funcionar como ferramentas de mediação no processo de ensino e aprendizagem de línguas ao estimularem os aprendentes por meio da ludicidade em que os conteúdos são apresentados. A confecção dos jogos didáticos pelos próprios usuários permite o engajamento dos aprendentes desde a construção dos jogos, ao escolherem os conteúdos trabalhados, até o momento das partidas, tornando-os assim específicos e interessantes para seu público.

Esta seção dedicou-se à descrição e análise das etapas constituintes do processo de elaboração do material didático Sakurabiat, incluindo seu planejamento, organização dos conteúdos e produção das atividades. Na próxima seção, apresentamos algumas reflexões teóricas e práticas provenientes desse processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como anunciado no decorrer do texto, esta dissertação propôs-se a descrever e analisar o processo de elaboração de um material didático para a língua Sakurabiat. Para alcançar tal objetivo, procuramos compreender as especificidades e demandas que compõem o contexto de ensino e aprendizagem da língua Sakurabiat. Conforme apresentado na seção 4, constatamos que Sakurabiat possui o *status* de segunda língua e língua de herança para a maioria dos membros da comunidade. Por este motivo, as teorias e abordagens de aprendizagem e ensino de segunda língua mostraram-se como as mais adequadas às necessidades do público-alvo.

A escolha por mesclar teorias de L2 com abordagens de alfabetização em línguas minorizadas se deu por três principais motivos: pelo contexto de educação formal, especificamente a utilização do livro didático na escola por crianças que estão aprendendo Sakurabiat como L2 ao mesmo tempo em que são alfabetizadas na L1, ou seja, em português; pela utilização de textos tradicionais escritos na língua indígena para a composição do material didático; e o pelo *status* – no sentido de prestígio – que a modalidade escrita da língua indígena possui nesse cenário. De acordo com Gnerre (1991) professores e alunos possuem crenças, atitudes e hipóteses sobre os valores e funções associados à escrita. No contexto Sakurabiat, os adultos alfabetizados em português, incluindo os professores, consideram que aprender a ler e escrever em Sakurabiat é uma forma de resgatar a língua e, conseqüentemente, a cultura, mesmo que a forma escrita da língua indígena nunca tenha sido de fato utilizada para a comunicação.

Aprender uma língua é um processo envolto de interações complexas entre aprendente, objeto de aprendizagem e o meio sociopolítico e econômico em questão. Chegamos ao entendimento de que a resposta à pergunta-problema desta pesquisa “Como elaborar um material didático para a língua Sakurabiat?” configura-se justamente no empenho em aliar conhecimentos de diferentes áreas de estudos (políticas de ensino, teorias de aprendizagem, métodos de ensino de línguas e abordagens de alfabetização) às necessidades linguísticas, educacionais e sociais exteriorizadas pela comunidade Sakurabiat.

Este estudo, como faz parte da natureza científica, possui suas limitações. O trabalho com textos tradicionais a exemplo das narrativas procurou atender a uma solicitação da comunidade. No entanto, em termos pedagógicos esse gênero textual pode não facilitar a aprendizagem de uma L2. Textos que reflitam o uso da língua em situações de comunicação diária mostram-se mais eficientes para a aprendizagem. Sobre esse assunto, gostaríamos de

ressaltar que não se trata de apenas registrar e transcrever uma conversa real para inseri-la no livro didático. Antes, é preciso que o texto passe por um processo de didatização para que possa atender aos objetivos pedagógicos propostos.

Devido ao tempo disponível para a realização desta pesquisa, a metodologia adotada previu apenas o período de construção do material didático Sakurabiat. Logo, as etapas de utilização e avaliação dos resultados ainda não foram realizadas e, portanto, não puderam ser mensuradas neste texto. Pesquisas futuras podem e devem ser feitas para analisar os resultados da utilização do material didático, dentro e fora da sala de aula, verificando as dificuldades encontradas e fazendo as devidas modificações e ampliações.

Alguns membros da comunidade Sakurabiat consideram improvável que a língua volte a ser amplamente utilizada. Segundo eles, não há uma forma de ensinar Sakurabiat e português ao mesmo tempo para as crianças. E a simples convivência com pessoas que falam português prejudica o ensino da língua indígena. Sobre as motivações que os levam a pensar dessa forma, levantamos duas hipóteses: a primeira diz respeito às percepções dos indígenas sobre as relações desiguais de poder entre português e Sakurabiat, em que há a convicção de que a língua dominante sempre irá se sobressair e diminuir os espaços de usos da língua tradicional; a segunda hipótese é a de que essas pessoas acreditam que aprender as duas línguas causa confusão nos aprendentes, seja em aspectos linguísticos – a exemplo da transferência linguística – seja em aspectos sociais, como a vergonha em falar Sakurabiat na frente de não indígenas.

Essa visão, no entanto, não é a compartilhada pela maioria da comunidade. Como exemplificado por um dos professores, tanto a língua indígena quanto o português são importantes para que a comunidade possa agir socialmente em diferentes circunstâncias.

Para mim o que deve ser ensinado na escola deve ser as duas línguas. Tanto a língua materna quanto a língua portuguesa. A língua materna tem que caminhar junto da língua portuguesa porque atualmente a gente precisa das duas. A língua materna para valorizar o povo e a língua portuguesa para você poder se expressar na sociedade. Por exemplo, para você se expressar em um órgão público você precisa da língua portuguesa; já a língua materna serve para a valorização de um povo (AMS21Ms, 26 out. 2018).

Compreender as diferentes crenças linguísticas que integram o contexto de ensino e aprendizagem da língua Sakurabiat é uma tarefa imprescindível para trabalhos futuros que visem auxiliar a comunidade no resgate da língua e cultura. Para que o processo de valorização e resgate da língua Sakurabiat seja bem sucedido, ele precisa ser uma ação coletiva apoiada e desenvolvida por toda a comunidade.

Esperamos que a proposta de material didático apresentada nesta dissertação possa incentivar os Sakurabiat a buscar mais conhecimentos sobre a língua e a cultura do povo com os anciões. Acreditamos que é a partir do entendimento de que a língua Sakurabiat é tão importante como qualquer outra, que o material didático funcionará como ferramenta de mediação no processo de resgate linguístico e cultural.

[...] a gente foca mais na questão do material. Tendo um material a gente consegue ter um planejamento de como vamos planejar para as crianças pequenas pegarem (a língua) mais rápido. É muito importante, principalmente, as crianças aprenderem a dominar a língua materna (AMS21Ms, 26 out. 2018).

Agora com esse livro e essas outras coisas que estão fazendo, eu creio que tenha futuro, que muitas gerações ainda podem alcançar a língua. Não como era. Igual o pessoal fala que era bem diferente do que é usado agora. Mesmo que eles entendam, não vai ser igual, mas ainda vai existir daqui pra frente (SSCG31Fbv, 2 jul. 2019).

Pra mim esse material é o primeiro passo. Porque pra nós que sabemos (falar) não é difícil, mas aqueles que não sabem ficam perdidos. Ai com o material vai fazendo e vai praticando (AMS46Fs, 30 jun. 2019).

Corroborando com as falas acima, ressaltamos que o material didático concebido nessa pesquisa deve ser apenas o primeiro de muitos outros materiais, didáticos ou não, que precisam ser sistematicamente elaborados e publicados para auxiliar a educação escolar indígena e o ensino da língua Sakurabiat como um todo. Para isso, a formação adequada e continuada dos professores, e outros membros da comunidade, é fundamental. Os cursos de formação de professores que incentivam a valorização e resgate das línguas e culturas indígenas precisam, antes de tudo, fornecer as ferramentas necessárias para que os professores possam diagnosticar as situações dos usos linguísticos em suas comunidades, e, junto ao povo, tomar decisões bem informadas e planejadas para alcançar seus objetivos.

Nunca é demais ressaltar que a perda da diversidade linguística no Brasil é formada por todo um processo histórico de silenciamento. Os povos indígenas não optaram por deixar de falar suas línguas, eles foram obrigados a fazê-lo. Por esse motivo, Estado e sociedade precisam tomar consciência sobre a importância da diversidade e sobre a importância de tomar ações para salvaguardá-la. Garantir a sobrevivência das línguas é garantir a sobrevivência das pessoas que as falam. E para isso, é necessário assegurar direitos a questões básicas, como demarcação de terra e saúde, aos povos indígenas. O contato com a sociedade envolvente tem sido cada vez mais inevitável; no entanto, o que pode e deve ser evitado é o preconceito e a estigmatização que oprime e silencia línguas, culturas e vidas mundo a fora.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A Framework for Designing Pedagogical Materials in Indigenous Languages: Examples from Brazil and Mexico. **Tellus**, 2020. No prelo.
- BAKER, C. Literacy in Minority Language and Multicultural Societies. *In*: BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3 ed. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2001. cap. 15.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir". **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, p. 5-25, ago. 2001.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700. Acesso em: 25 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei 9.394/1996** de 20 de novembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 6 nov. 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 26**, de 4 de fevereiro de 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm Acesso em: 18 mai. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 13 out. 2017.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, 1973. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=6001&ano=1973&ato=c03g3Yq5EenRVT213>. Acesso em: 22 mai. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 5.371**, de 5 de dezembro de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5371.htm Acesso em: 18 mai. 2019.
- BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and Second Language Acquisition. *In*: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. **The handbook of bilingualism**. Malden: Blackwell Publishing Ltd, 2004, p. 114-145.
- CAGLIARI, L. C. A escrita. *In*: CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 6. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1993. cap. 3.
- CHOMSKY, N. A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, v. 35(1), p. 26-58, 1959.
- COSTA, C. D. N.; GALÚCIO, A. V. O status da escrita no contexto educacional da língua Sakurabiat. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 415-433, maio-ago. 2019.
- COSTA, C. D. N. **Negação sentencial em Sakurabiat**. 2018. 58 f. Monografia (Licenciatura em Letras Língua Portuguesa) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

- COSTA, E. A. L. **Ludicidade com recursos visuais**: uma proposta para a educação escolar indígena Krahô. 2018. 314 f. Tese de doutorado (Letras) – Curso de Pós-graduação em Letras Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.
- CONVENÇÃO para a grafia dos nomes tribais. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 150-152, 1954.
- DUARTE, E. V. **Concepção e elaboração de materiais de ensino para povos indígenas**: O caso Apurinã. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.
- FRANCÊS JÚNIOR, C. **Atitude linguística e revitalização da língua Mundurukú**: Observações preliminares. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, p. 479-501, jul-dez. 2011.
- GASS, S. M.; MACKAY, A. Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition. *In*: VANPARTTEN, B.; WILLIAMS, J. **Theories in Second Language Acquisition**. New York: Routledge, 2015, p. 180-206.
- GALUCIO, A. V. Estrutura argumental e alinhamento gramatical em Mekens. *In*: STORTO, L.; FRANCHETTO, B.; LIMA, S. (Org.). **Sintaxe e semântica do verbo em línguas indígenas do Brasil**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 167-195.
- GALUCIO, A. V. **Narrativas Tradicionais Sakurabiat**: Mayãp Ebõ. Belém: MPEG, 2006.
- GALUCIO, A. V. **Justificativa Formal da Ortografia Sakurabiat (Mekens)**. Belém: MCT/MPEG, 2004.
- GALUCIO, A. V. **The Morphosyntax of Mekens (Tupi)**. 2001. 260 f. Dissertação (Doutorado) – Departamento de linguística, Universidade de Chicago, Chicago, 2001.
- GALUCIO, A. V. Fonologia Segmental da Língua Mekens. *In*: IX encontro nacional da ANPOLL, 1994, Caxambu. **Anais do IX encontro nacional da ANPOLL - Linguística**, Caxambu, v. 2, 1994, p. 988-997.
- GALUCIO, A. V.; SAQUIRABIAR, O. F. Sakurabiat EreK Ninga: **alfabetização na língua Sakurabiat (Mekens)**. Belém: MPEG, 2004.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.
- HANKE, W.; SWADESH, M.; RODRIGUES, A. Notas de Fonologia Mekens. *In*: XXXI Congresso Internacional de Americanistas, 1958, México. **Anais**. México: J. Comas, 1958. p. 187-217.
- HYMES, D. **Language in culture and society**: A reader in linguistics and anthropology. New York: Harper & Row, 1964.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos indígenas no Brasil, 2019. **Línguas**. Disponível em: <https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- KELLEHER, A. **What is a heritage language?** Center for Applied Linguistics, 2010. Disponível em: <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf> Acesso em: 13 jan. 2020.

- KRASHEN, S. D. Approaches to Language Teaching. *In*: KRASHEN, S. D. **Principles and practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press Inc, 1982. cap. 5.
- LAGARES, X. C. Língua, estado, mercado. *In*: LAGARES, X. C. **Qual política linguística? Desafios Glotopolíticos contemporâneos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018. cap. 2.
- MALDI, D. O complexo cultural do marico: sociedades indígenas dos rios Branco, Colorado e Mequens, afluentes do médio Guaporé. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, v. 7(2), dez. 1991. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org>. Acesso em: 14 set. 2019.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. *In*: MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001. cap. 1.
- MARTELOTTA, M. E. Funções da linguagem. *In*: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011. cap. 2.
- MEDEIROS, J. S. História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos. *In*: **XIV Encontro estadual de história** – ANPUH RS: Democracia, Liberdades e Utopias, Porto Alegre: PUCRS, 2018, p. 1-19.
- MEGALE, A. Bilinguismo e educação bilingue. *In*: MEGALE, A. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. cap. 1.
- MILHOMEM, M. S. F. S. Educação Escolar Indígena: as dificuldades do currículo intercultural e bilíngue. **Fórum identidade**, Sergipe, ano 2, vol. 3, jan-jun, 2008, p. 95-102.
- MINICURSO – Como de aprende uma língua estrangeira – aula 1. [Produzido por] Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. [S. l.]: Parábola Editorial, 1 abr. 2020. 1 vídeo (15 min e 49 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iKX5GcCaxxU> Acesso em: 8 abr. 2020.
- MIRANDA, C. C. **Documentação da Língua Mekens: Proposta de Elaboração de um Dicionário Fauna e Flora**. 2015. 76 f. Monografia (Licenciatura em Letras Língua Portuguesa) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- MOSELEY, C. (ed.) **Atlas of the World's Languages in Danger**. 2010, 3 ed., Paris: UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php>. Acesso em: 13 nov. 2017.
- NORTON, B. Second language acquisition theory revisited. *In*: NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change**. Harlow: Pearson Education, 2000. cap. 6.
- OLIVEIRA, L. A. 5 coisas que todo professor de português precisa saber. *In*: OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. cap. 1.
- OLIVEIRA, V. R. de. **Desmistificando a pesquisa científica**. Belém: EDUFPA, 2008.
- ORTEGA, L. Second Language Learning Explained? SLA across 10 Contemporary Theories. *In*: VANPARTTEN, B.; WILLIAMS, J. **Theories in Second Language Acquisition**. New York: Routledge, 2015, p. 245-272.
- PAIVA, V. L. M. Métodos de pesquisa qualitativa. *In*: PAIVA, V. L. M. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019. cap. 4.

- PAIVA, V. L. M. **Aquisição de segunda língua**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PAIVA, V. L. M. O. Second language acquisition: reconciling theories. **Journal of Applied Sciences**, n. 3, p. 404-412, nov. 2013.
- PRABHU, N. S. There Is No Best Method-Why?. **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2 Ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 2001.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Comparing and evaluating methods: some suggestions. *In*: RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 1 Ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 1986. cap. 11.
- SEKY, L. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. **Impulso**. v. 12, n. 27 (edição sobre os 500 anos do Brasil), p. 233-256, 2000.
- SIMPOSIO SOBRE LA FRICCIÓN INTERÉTNICA EN AMÉRICA DEL SUR. **Por la liberación del indígena**. Buenos Aires, Ediciones del Sol, 1975. Disponível em: http://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_1.pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.
- SOMOS 210 Brasis. **Desafios do desenvolvimento**, Brasília, IPEA, ano 8, edição 65, 5 mai. 2011. Disponível em: http://desafios.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/desafios065_completa.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.
- SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-8, nov., 2006.
- TROQUEZ, M. C. C. Materiais didáticos para a/na educação escolar indígena. *In*: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas: UNICAMP, 2012, p. 1-12.
- UNESCO. **Literacy**, 2019. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/literacy-all>. Acesso em: 2 maio. 2019.
- VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Rio de Janeiro, v. VII, n. XXVI, p. 73-88, jul-set., 2008.
- VYGOTSKY, L. S. Educational Implications. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. 2 ed. Massachusetts: Harvard University Press, 1979. cap. 6.

APÊNDICE A – MATERIAL DIDÁTICO SAKURABIAT (VERSÃO DO PROFESSOR)

Unidade 1

A

AA

Ã

ÃÃ

Arëp nãkobiāt tabut pãka **asisi** taapnã kuykwirigese nãã kop pek nã.
Aí os homens limpam a roça para plantar **milho** para comerem no verão.

Professor, leia o texto em Sakurabiat com os alunos. Após a leitura, pergunte se eles entenderam o que foi lido ou pergunte se eles reconhecem alguma palavra, como asisi 'milho'. Você pode usar o 'Sakurabiat erek' (quadro de vocabulário) para auxiliá-lo nessa atividade.

Caso os alunos não tenham entendido o texto em Sakurabiat, leia com eles a tradução em português e depois leiam novamente o texto em Sakurabiat. Assim você pode verificar se eles conseguem identificar palavras ou frases na língua indígena.

Após as leituras, pergunte aos alunos se eles entenderam o conteúdo do texto. Há várias formas para fazer isso: você pode pedir para eles desenharem o que entenderam, pode pedir para que eles contem com as próprias palavras ou que eles escrevam uma história a partir do que foi lido. Dê mais de uma alternativa para que seus alunos encontrem a melhor forma de expressar a compreensão do texto.

SAKURABIAT EREK / VOCABULÁRIO

Nomes

nãkobiāt – homens

tabut – roça

asisi – milho

akwa – cará

Verbos

pãka – roçar

taa – plantar

PROFESSOR

Nessa atividade você pode explicar para os alunos a diferença entre letra maiúscula e letra minúscula, e as diferenças entre letra bastão e letra cursiva. Você também pode pedir para os alunos pesquisarem quais comidas e bebidas tradicionais são feitas com **asisi**.



Asisi

Asisi akwa taa ôt kūrëp.

Eu plantei milho e cará hoje.

Asisi akwa taa ôt kūrëp.

A a

a a

- Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?

a

aa

ã

ãã

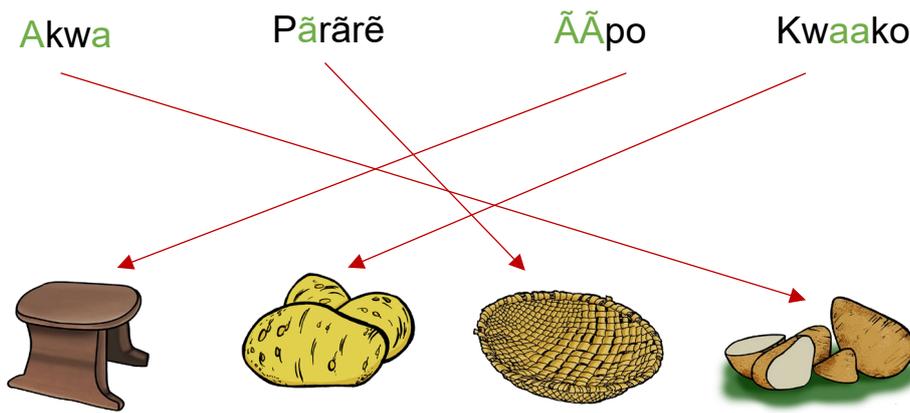
a

aa

ã

ãã

- Leia as palavras abaixo e ligue à imagem correta.



PROFESSOR

Mostre as figuras para os alunos e diga para eles o nome de cada uma delas em Sakurabiat: akwa, pārārē, āāpo e kwaako.

Depois peça para os alunos lerem os nomes em Sakurabiat e liguem à imagem correta.

- Circule as palavras do quadro que tenham as diferentes formas da letra **a** e complete as frases com as palavras circuladas.

PROFESSOR

kuy chão	kubek mamão	poot velho	akwa cará
kwaako batata	poret aí, agora	āāpo banco	sīt pequeno
ngērēp fim, término	kwirik limpo, claro, dia	tuero chicha	pāka roçar

Em Sakurabiat, as diferentes formas da letra “A” são: longas (aa, āā), curtas (ā, a), orais (aa, a) e nasais (ā, āā). Você pode utilizar as atividades dessa página para explicar aos alunos as diferenças sonoras e ortográficas entre as vogais orais e vogais nasais, e entre vogais longas e vogais curtas. Treine a pronúncia dessas vogais nas palavras e frases em que elas aparecem.

Akwa te oiko kurēp “Comi cará hoje”.

Kwaako piro kwa’ē pibō “Tem batata dentro da panela”.

ĀĀpo kupkuba mōtkwap apia kubaari “Banco é feito da árvore chamada apia”.

Poret tabut kuba aso pāka pirō “Agora derruba mata grossa que já foi roçada”.

- Faça um X nas vogais minúsculas que correspondem às vogais maiúsculas destacadas.

ĀĀ	ee	OO	āā	ii
Ā	ā	EE	uu	UU
A	īī	ūū	ĒĒ	a
AA	ŪŪ	aa	ll	ō

Unidade 2

E EE Ë ĒĒ

Areto yaa sekobaka itaa, tabut sepaga itaa.
Quando a fruta de **muruci** está madurando, a roça está secando.

Professor, leia o texto em Sakurabiat com os alunos. Após a leitura, pergunte se eles entenderam o que foi lido ou pergunte se eles reconhecem alguma palavra, como areto 'muruci'. Você pode usar o 'Sakurabiat erek' (quadro de vocabulário) para auxiliá-lo nessa atividade.

Caso os alunos não tenham entendido o texto em Sakurabiat, leia com eles a tradução em português e depois leiam novamente o texto em Sakurabiat. Assim você pode verificar se eles conseguem identificar palavras ou frases na língua indígena.

Após as leituras, pergunte aos alunos se eles entenderam o conteúdo do texto. Há várias formas para fazer isso: você pode pedir para eles desenharem o que entenderam, pode pedir para que eles contem com as próprias palavras ou que eles escrevam uma história a partir do que foi lido. Dê mais de uma alternativa para que seus alunos encontrem a melhor forma de expressar a compreensão do texto.

SAKURABIAT EREK / VOCABULÁRIO

Nomes

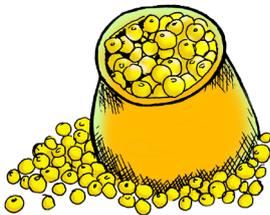
areto – muruci

ek – casa

samẽ – bom

Verbo

paga – secar



Areto 'a kop isaro.

A fruta de muruci maduro é amarela.

Areto 'a kop isaro.

E e

È è

Areto

- Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?

E

EE

È

ÈÈ

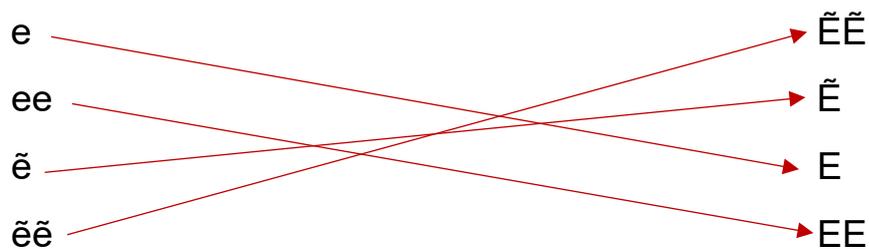
e

ee

è

èè

- Ligue as vogais minúsculas às vogais maiúsculas corretas.



- Pinte as palavras do quadro que tenham as diferentes formas da letra **e** e complete as frases com as palavras pintadas.

kuy chão	kwato petẽẽt boto	poot velho	tabut roça
kwaako batata	nãkobiāt os homens	ek casa	asisi milho
peega mucura	paga secar	kẽyã gavião	sĩĩt pequeno

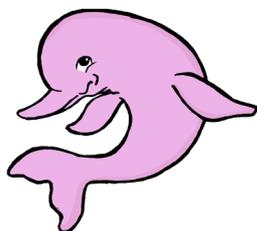
Peega kwamã opisa ka nãāt kop. “A mucura está comendo os ovos do nambu”.

Kwato petẽẽt soarõt. “Eu vi o boto”.

AAy aso ara nãāt kop **kẽyã**
“Gavião está pegando bicho preguiça”.

Ek mõtkwap kupkuba sĩĩt. “Casa é feita de árvore pequena”.

- Cubra o nome das figuras abaixo:



Kwato petẽẽt



Kẽyã



Peega

Sugestão de atividades:

Professor, o nome **kwato petẽẽt** (boto) lembra o nome de um outro animal, **kwato** ‘jacaré’. Peça para os alunos perguntarem aos mais velhos o que significa **kwato petẽẽt**. Após a pesquisa, conversem em sala sobre o porquê desse nome para o animal.

Você também pode pedir para que seus alunos perguntem aos mais velhos se há mais de um tipo de gavião. Se sim, peça para perguntarem os nomes e as diferenças entre eles.

Unidade 3

I

II

Ĩ

Ï

Poret asorok tira seesuguka. Poret tabut kuba posaa kwai mōtkwap **kwikaarō**. Aí a flor da paineira cai. Aí derruba pau da roça com **machado** feito de pedra.

Professor, leia o texto em Sakurabiat com os alunos. Após a leitura, pergunte se eles entenderam o que foi lido ou pergunte se eles reconhecem alguma palavra, como kwai 'pedra'. Você pode usar o 'Sakurabiat erek' (quadro de vocabulário) para auxiliá-lo nessa atividade.

Caso os alunos não tenham entendido o texto em Sakurabiat, leia com eles a tradução em português e depois leiam novamente o texto em Sakurabiat. Assim você pode verificar se eles conseguem identificar palavras ou frases na língua indígena.

Após as leituras, pergunte aos alunos se eles entenderam o conteúdo do texto. Há várias formas para fazer isso: você pode pedir para eles desenharem o que entenderam, pode pedir para que eles contem com as próprias palavras ou que eles escrevam uma história a partir do que foi lido. Dê mais de uma alternativa para que seus alunos encontrem a melhor forma de expressar a compreensão do texto.

PROFESSOR

Peça para os alunos perguntarem aos mais velhos como se fazia machado antigamente. Compare o que cada aluno pesquisou e discutam em sala quais as diferenças do machado tradicional em relação ao machado usado hoje em dia.

SAKURABIAT EREK / VOCABULÁRIO

Nomes

kwai – pedra

kwi – machado

tira – flor

Verbo

posaa – derrubar



Kwi soa ãt kãrã?

Você viu o machado?

Kwi soa et kãrã?

I	i
ƶ	i

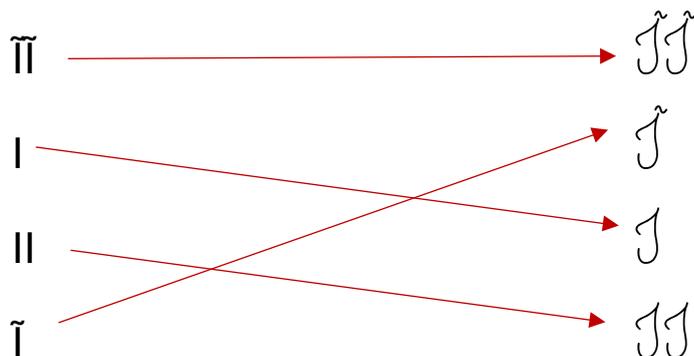
Kwi

- *Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?*

ƶ ƶƶ ƶ ƶƶ

i ii ã ü

- Ligue as vogais maiúsculas correspondentes.



- Grife as palavras do quadro que tenham as diferentes formas da letra **i** e complete as frases com as palavras grifadas.

poret aí, agora	<u>kĩrĩ</u> lagartixa	kuba tronco de árvore	tabut roça
akwa cará	mōtkwa fazer	<u>ĩiriri</u> sururina	mōrōp pouco
<u>tira</u> flor	paga secar	kerero cacau	<u>popoba sīt</u> coruja caburé

Tira soarōt. “Eu vi a flor”.

Kĩrĩ mĩārōt. “Matei lagartixa”.

Ilriri seerekwat nāāt ta. “Sururina está cantando”.

Seegeka te popoba sīt. “A coruja caburé voou”.

- Sakurabiat erek kiora? Vamos falar Sakurabiat?*

PROFESSOR

Escolha dois alunos para lerem e interpretarem o diálogo abaixo. Será que a primeira pessoa que fala está chateada, confusa ou triste por ter perdido o machado? Peça para o aluno que for começar o diálogo expressar como ele estaria se sentindo se tivesse perdido seu machado. E a segunda pessoa? Será que ela realmente pegou o machado e está mentindo? Peça para o aluno demonstrar isso através de sua fala.

Após lerem o diálogo, que tal brincar de trocar o objeto que foi perdido? Por exemplo, se alguém tivesse perdido uma vassoura era só trocar a palavra kwi por piba. Reescreva o diálogo usando a palavra piba ‘vassoura’ e peça para outros dois alunos interpretarem o novo diálogo.

1: Kwi soa ēt kērā oiseseip ikāō? “Você viu o machado que eu trouxe àquela hora?”.

2: Kwi sop nōāt ōt. “Eu não vi o machado”.

1: Okwi ara ēt kērā? “Você pegou meu machado?”.

2: Nōp, ōt. “Eu, não”.

Unidade 4

U UU Û ÜÜ

Poret tabut potaa. Asisi taa tapsut, akwa, kwaako, kubegaso, araaawi, **kubek**, a'para, pitoa, kwaytoba, komãta, kabaape.

Aí planta-se roça. Planta-se milho, macaxeira, cará, batata, melancia, amendoim, **mamão**, banana, tabaco, taioba, feijão de fava e cuia.

Professor, leia o texto em Sakurabiat com os alunos. Após a leitura, pergunte se eles entenderam o que foi lido ou pergunte se eles reconhecem alguma palavra, como kubek 'mamão'. Você pode usar o 'Sakurabiat erek' (quadro de vocabulário) para auxiliá-lo nessa atividade.

Caso os alunos não tenham entendido o texto em Sakurabiat, leia com eles a tradução em português e depois leiam novamente o texto em Sakurabiat. Assim você pode verificar se eles conseguem identificar palavras ou frases na língua indígena.

Após as leituras, pergunte aos alunos se eles entenderam o conteúdo do texto. Há várias formas para fazer isso: você pode pedir para eles desenharem o que entenderam, pode pedir para que eles contem com as próprias palavras ou que eles escrevam uma história a partir do que foi lido. Dê mais de uma alternativa para que seus alunos encontrem a melhor forma de expressar a compreensão do texto.

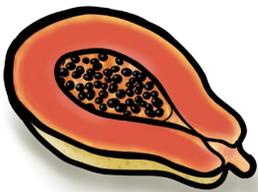
SAKURABIAT EREK / VOCABULÁRIO

Nomes

tapsut – macaxeira
kubegaso – melancia
kubek – mamão

Verbo

potaa – plantar



Kubek

Kubek mötkwa kũüpnã.

Está fazendo doce de mamão.

Kubek mötkwa kũüpnã.

U u

U u

- Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?

U UU Û ÜÜ u uu à aä

- Circule as palavras do quadro que tenham as diferentes formas da letra **u** e complete as frases com as palavras circuladas.

<u>puuk</u> preto	akwa cará	<u>kūrēp</u> hoje	kobo feijão
kabaape cuia	kop vermelho, maduro	kerero cacau	a'para banana
araakwi amendoim	<u>tapsut</u> macaxeira	asisi milho	<u>kūūp</u> doce

A'para paak i kūūp. “Banana branca é doce”.

Amēko puuk ap te eisop taose puuk ebaa. “Não foi onça preta que você viu, foi porcão”.

Tapsut turaōt kūrēp. “Descasquei macaxeira hoje”.

- Faça um X nas vogais maiúsculas que correspondem às vogais minúsculas destacadas.

u	A	U	ãã	ii
uu	ĩĩ	AA	ÊÊ	UU
ũ	Ê	OO	Ũ	ll
ũũ	ŨŨ	EE	l	Õ

Unidade 5

O OO Õ ÕÕ

Kerero ara kaapnã kweanõã, ararea, kaa taapiro, **tapoo**, kubek-sĩt, sakuraptumẽ, kubegaso, kãrã.

Vai buscar cacau para comer. Come pariri, bacuri, pupunha, **ingá**, mamoi, pama, melancia, castanha.

Professor, leia o texto em Sakurabiat com os alunos. Após a leitura, pergunte se eles entenderam o que foi lido ou pergunte se eles reconhecem alguma palavra, como kubegaso 'melancia'. Você pode usar o 'Sakurabiat erek' (quadro de vocabulário) para auxiliá-lo nessa atividade.

Caso os alunos não tenham entendido o texto em Sakurabiat, leia com eles a tradução em português e depois leiam novamente o texto em Sakurabiat. Assim você pode verificar se eles conseguem identificar palavras ou frases na língua indígena.

Após as leituras, pergunte aos alunos se eles entenderam o conteúdo do texto. Há várias formas para fazer isso: você pode pedir para eles desenharem o que entenderam, pode pedir para que eles contem com as próprias palavras ou que eles escrevam uma história a partir do que foi lido. Dê mais de uma alternativa para que seus alunos encontrem a melhor forma de expressar a compreensão do texto.

SAKURABIAT EREK / VOCABULÁRIO

Nomes

kerero – cacau

kweanõã – pariri

taapiro – pupunha

tapoo – ingá

ororo – algodão

Verbos

ara – buscar



Tapoo yaa obaat pirigat õt.

Derrubei muito ingá.

Tapoo yaa obaat pirigat õt.

O o
O o

Tapoo

- Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?

O

OO

Õ

ÕÕ

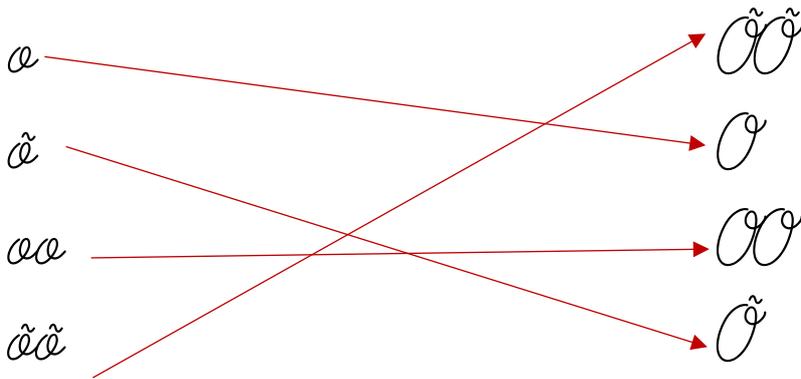
a

aa

ã

ãã

- Ligue as vogais minúsculas às maiúsculas correspondentes:



- Pinte as palavras do quadro que tenham as diferentes formas da letra **o** e complete as frases com as palavras pintadas.

akwa cará	kãrã castanha	ararea bacuri	tapoo ingá
araakwi amendoim	koro arco	asisi milho	tapsut macaxeira
pekõõy pimenta	pãka roçar	kiyõ tucum	tabut roça

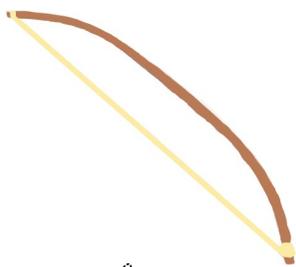
Pekõõy kaõt kurêp. “Comi pimenta hoje”.

Kiyõ ukwat pot ebõ. “O tucum só existe no campo”.

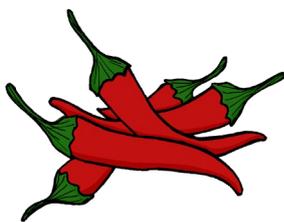
Koro mõtkwaõt. “Eu fiz arco”.

Tapoo kaõt ikão. “Comi ingá àquela hora”.

- Cubra o nome das figuras abaixo:



koro



pekõõy

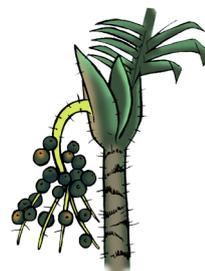
Sugestões de atividades:

Professor, que tal fazer uma pesquisa a partir dos nomes que aprendemos nessa atividade? Você pode pedir para os alunos perguntarem aos mais velhos:

1. Como se fazia **koro** antigamente?
2. Existe alguma comida ou remédio tradicional feito com **pekõõy**?
3. Em que época do ano tem **tapoo** para comer?
4. Para que serve a palha de **kiyõ**?



tapoo



kiyõ

Kuykwirik eboëpnã ‘Calendário Tradicional’

Março, abril e maio

Sesereka sogop te asoap.
 Tabisãrã poret seporeseaap mãngã
 kwe mĩã.
 Aramĩrãvãt tuero mōtkwa.
 Arẽp nãkobiãt tabut pãka asisi taapnã
 kuykwirigese nãã kop pengã.
 Amĩõ apuut nã ikoa seteyat ibra seiko
 koara tuero ka seasoã.
 Poret pogerĩ sepitoã aora.
 Ebarepuusĩt kwamõãvãt sepitoã ãyepẽ
 kaa.
 Ipaeseyat pogerĩ isoa.
 Mãsopi korakwaguua seteyat amõyã
 tuero kaa poponã.
 Poret tabut kuba aso pãkapirõ.

Estã acabando, parando a chuva.
 O cacique manda os ajudantes dele
 irem caçar.
 As mulheres fazem chicha.
 Aĩ os homens limpam a roça para
 plantar milho para comerem no verãõ.
 Quando é meio-dia eles voltam para
 comer, beber chicha, tomar banho.
 Aĩ eles ficam por ali descansando.
 À tardinha, os pajẽs tomam seu rapẽ.
 Os outros ficam lã parados, olhando.
 De noite eles cantam, dançam, bebem
 chicha.
 Agora derruba mata grossa que jã foi
 roçada.

Maio/Junho

Poret asorok tira seesuguka.
 Poret tabut kuba posaa kwai mōtkwaap
 kwikaarõ.

Aĩ a flor da paineira cai.
 Aĩ derruba pau da roça com machado
 feito de pedra.

Professor, leia o texto em Sakurabiat com os alunos. Após a leitura, pergunte se eles entenderam o que foi lido ou pergunte se eles reconhecem alguma palavra, como asoap ‘chuva’ ou tabisãrã ‘cacique’. Você pode usar o ‘Sakurabiat erek’ (quadro de vocabulário) para auxiliá-lo nessa atividade.

Caso os alunos não tenham entendido o texto em Sakurabiat, leia com eles a tradução em português e depois leiam novamente o texto em Sakurabiat. Assim você pode verificar se eles conseguem identificar palavras ou frases na língua indígena.

Após as leituras, pergunte aos alunos se eles entenderam o conteúdo do texto. Há várias formas para fazer isso: você pode pedir para eles desenharem o que entenderam, pode pedir para que eles contem com as próprias palavras ou que eles escrevam uma história a partir do que foi lido. Dê mais de uma alternativa para que seus alunos encontrem a melhor forma de expressar a compreensão do texto.

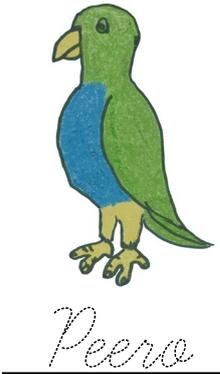
Trabalhando com o texto

Professor, você pode fazer várias perguntas para os alunos a partir do texto, como por exemplo: “Quem é o tabisãrã da comunidade?”; “Ainda se usa machado feito de pedra para fazer tabut?”. Você também pode pedir para os alunos pesquisarem sobre os conhecimentos tradicionais que aparecem no texto. Peça para eles perguntarem para os pais ou avós como se prepara tuero, do que é feito e se tem mais de um tipo. Os alunos também podem perguntar o que é um kvamõã, o que ele fazia antigamente, o que é pitoã etc. Explore as possibilidades que o texto lhe oferece!

Professor, em sala de aula você pode fazer uma atividade de verdadeiro ou falso sobre o texto. Se for preciso, leia o texto mais uma vez com os alunos. Após a leitura, faça algumas afirmações e peça para eles responderem se é verdade ou mentira. Você pode falar: *nãkobiãt tuero mōtkwa* “os homens fazem chicha”. Sabemos que essa é uma afirmação **falsa** porque o texto diz *aramĩrãvãt tuero mōtkwa*, ou seja, são as mulheres que fazem chicha, não os homens. Repita as duas frases em Sakurabiat para que os alunos percebam a diferença.

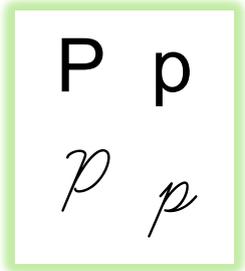
Unidade 6 **P**

p pãka 'roçar' pitoa 'tabaco, rapé'	p a'para 'banana' popoba 'coruja'	p asoap 'chuva' arēp 'aí'
pa pe pi pu po paa pee pii puu poo pã pẽ pĩ pũ põ pãã pẽẽ pĩĩ pũũ põõ		



Peero seegekat.
(Esse) Maracanã voou.

Peero seegekat.



SAKURABIAT EREK / VOCABULÁRIO

Nomes

- asoap – chuva
- pitoa – rapé
- a'para – banana
- popoba – coruja

Verbos

- pãka – roçar

arēp

Aí

poret

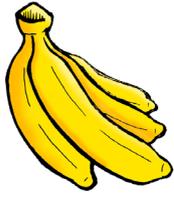
Aí, agora

- Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?

P P P P P

p p p p p

- Preencha o nome das figuras abaixo com a letra correta, leia as palavras e depois complete as frases.



a' p ara



asoa p



p eero

Peero oiko aira a'para kat.

“O maracanã comeu um pedaço da minha banana.”

Sesereka sogop te asoa.

“Está acabando, parando a chuva.”

PROFESSOR

Você pode começar essa atividade mostrando as figuras acima para os alunos e dizendo seus nomes em Sakurabiat. Depois, peça para eles lerem e preencherem com a letra que falta. Na segunda parte da atividade você pode falar as frases em Sakurabiat e depois pedir para que os alunos completem com as palavras que faltam. Se for preciso, fale a tradução em português.

- Circule as formas maiúsculas e minúsculas do **p** e faça um X nas outras letras.



- Circule as palavras do quadro que tenham a letra **p**.

kuy
chá

mãsopi
noite

kwaytoba
taióba

a'para
banana

kwaako
batata

sereka
acabar

pitoa
rapé

tabisãrã
cacique

peero
maracanã

kop
vermelho,
maduro

pãka
roçar

sĩit
pequeno

PROFESSOR

A partir das atividades dessa página você pode mostrar para os alunos as diferentes posições que a letra **p** pode ocupar nas palavras em Sakurabiat.

- Encontre o nome das figuras no quadro abaixo e depois escreva na imagem correta.

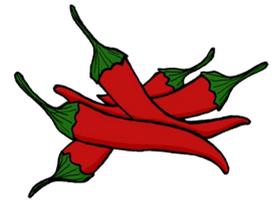
PROFESSOR

Você pode começar essa atividade mostrando as figuras para os alunos e falando o nome de cada uma delas em Sakurabiat. Depois, peça para que eles encontrem os nomes no quadro e escrevam abaixo da imagem correta.

K	P	E	T	A	A	P
O	E	U	T	N	R	A
Y	R	M	Ng	P	T	K
T	A	A	P	I	R	O
W	U	Kw	G	B	'	R
A	O	T	S	M	W	I



pera



taapiro



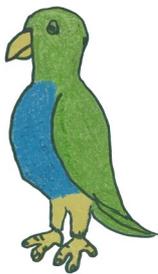
pakori



taap

- Pinte a palavra que corresponde à figura.

PROFESSOR



pera – arara

peero – maracanã

tuero – chicha

Nessa atividade você pode fazer uma brincadeira com os alunos para ver quem consegue falar as palavras mais rápido sem errar. Antes da brincadeira, treinem a pronúncia de cada palavra.



apirip – cauda, rabo

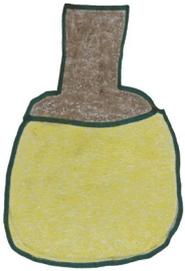
pirip – macaco suí

asurip – embuá

Unidade 7

T

t	t	t
tuero 'chicha'	pitoa 'tabaco, rapé'	tabut 'roça'
tira 'flor'	pito 'respiração'	yat 'coletivo, plural'
ta te ti tu to taa tee tii tuu too		
tã tē tī tū tō tãã tēē tīī tūū tōō		



Tuero

Tuero pekãy.

Chicha azeda.

Tuero pekãy.

T t

T t

SAKURABIAT EREK / VOCABULÁRIO

Nomes

tabisãrã – cacique
 tuero – chicha
 tabut – roça
 pitoa – rapé
 tira – flor

Verbos

ta – plantar

yat coletivo, plural

- *Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?*

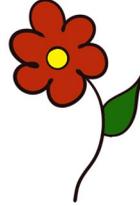
T T T T T

t t t t t

- Preencha as lacunas com o nome correto de cada figura.

PROFESSOR

Você pode começar essa atividade mostrando as figuras para os alunos e falando o nome de cada uma delas em Sakurabiat. Depois, peça para que eles leiam as palavras do quadro e escrevam cada palavra abaixo da imagem correta.



taose puuk

otat

tira

asoap

asoap

taose puuk

tira

otat

- Circule as formas maiúsculas e minúsculas do **t** e faça um X nas outras letras.



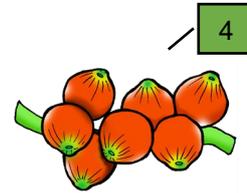
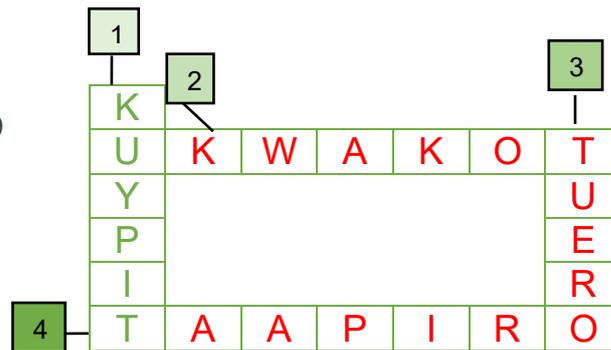
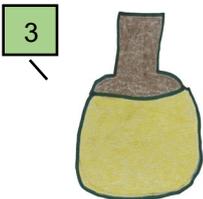
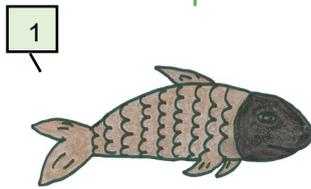
- Circule as palavras do quadro que tenham a letra **t**.

kop maduro, vermelho	tuero chicha	mōtkwa fazer	nākop homem
āype angico	māsopi noite	pitoa tabaco, rapé	tabisārā cacique
asoap chuva	kwamōāyāt pajés	pāka roçar	tabut roça

PROFESSOR

A partir das atividades dessa página você pode mostrar para os alunos as diferentes posições que a letra **t** pode ocupar nas palavras em Sakurabiat.

- Preencha a cruzadinha com o nome das figuras e complete as frases. Siga o exemplo.



Kuypit sese soarõt “Eu vi muito peixe.”

Taapiro kuba **ki(s)e** soa õt “Eu vi um pé de pupunha.”

Tuero kwakot turu mötkwaat te aramĩrã kūrēp “A mulher fez duas cabaças de chicha hoje.”

PROFESSOR

Que tal iniciar a atividade mostrando as imagens acima para os alunos e dizendo seus nomes em Sakurabiat? Depois você pode pedir para eles preencherem a cruzadinha com os nomes das figuras e completarem as lacunas nas frases. Perceba que na segunda frase há uma palavra em negrito **ki(s)e**, pois há duas formas para escrever o numeral 1 em Sakurabiat: ‘kie’ e ‘kise’. As duas formas estão corretas. A única diferença é que algumas pessoas falam **kie** e outras falam **kise**. Como essa palavra é falada na sua comunidade?

- Pinte a palavra que corresponde à figura.



2

tuero - chicha

tira - flor

туру - dois

PROFESSOR

Nessa atividade você pode fazer uma brincadeira com os alunos para ver quem consegue falar as palavras mais rápido sem errar.

Antes da brincadeira, treinem a pronúncia de cada palavra.



tapsut – macaxeira

курут - criança

tabut - roça

Kuykwirik eboëpnã ‘Calendário Tradicional’

Junho, julho e agosto

Kuy kwirik.

Areto yaa sekobaka itaa, tabut sepaga itaa.

Poret aose uku ipoya kuypit arapnã. Soarianã kwesogõ ka sepaeseyat soa.

Paase ka emã sesoa.

Amõyãp sese.

Poret kwatira tira seesuguka.

Aose seteyat taabõ kwara tabut pokwaapnã.

Poret komẽ komẽ amĩõ apuut nã ikoa, poret tabut poka pũrõt.

O verão, a seca

Quando a fruta de muruci está madurando, a roça está secando.

Aí as pessoas secam o igarapé para pegar peixe.

Vão longe visitar os parentes.

Vão comendo jatobá.

Tem muitas festas e danças.

Aí quando a flor do ipê está caindo.

As pessoas voltam para casa para queimar roça.

Aí quando a constelação Sete-Estrelas está bem no meio (do céu), toca-se fogo na roça. Aí termina.

Professor, leia o texto em Sakurabiat com os alunos. Após a leitura, pergunte se eles entenderam o que vocês leram ou pergunte se eles reconhecem alguma palavra, como uku ‘água’ ou kwatira ‘ipê’. Você pode usar o ‘Sakurabiat erek’ (quadro de vocabulário) para auxiliá-lo nessa atividade.

Caso os alunos não tenham entendido o texto em Sakurabiat, leia com eles a tradução em português e depois leiam novamente o texto em Sakurabiat. Assim você pode verificar se eles conseguem identificar palavras ou frases na língua indígena.

Após a leitura, verifique se os alunos entenderam o conteúdo do texto. Há várias formas para fazer isso: você pode pedir para eles desenharem o que entenderam, pode pedir para que eles contem com as próprias palavras ou pode pedir para eles escreverem uma história a partir do que foi lido. Dê mais de uma alternativa para que os alunos encontrem a melhor forma de expressar o que entenderam.

Trabalhando com o texto

Professor, você pode fazer uma série de perguntas para os alunos a partir do texto, como por exemplo: tem algum pé de areto na comunidade? Como ele está? Já tem fruta? A fruta está verde, madurando ou já está madura? Quem já viu a constelação komẽ komẽ? Como ela é?

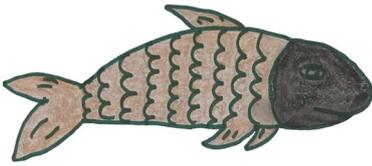
Você também pode orientar os alunos a pesquisarem sobre os conhecimentos tradicionais que aparecem no texto. Peça para eles pesquisarem em casa, com os mais velhos, quais festas se fazia na época do kuy kwirik? Como se fazia para pegar kuypit antigamente? Como é que faz para queimar tabut?

Outra atividade que pode ser feita em sala é a brincadeira de verdadeiro ou falso. Se for preciso, leia mais uma vez o texto com os alunos. Após a leitura, faça algumas afirmações sobre o texto e peça para eles responderem se é verdade ou mentira. Você pode falar: *Aose uku ipoya kwato arapnã* “As pessoas secam o igarapé para pegar **jacaré**”. Sabemos que essa é uma afirmação falsa porque o texto diz: *Aose uku ipoya kuypit arapnã*. Ou seja, as pessoas secam o igarapé para pegar **peixe**, não **jacaré**. Repita as frases em Sakurabiat para que os alunos percebam a diferença.

Unidade 8

K

k kuy 'chão' kuypit 'peixe'	k uku 'água, igarapé' pakori 'lua'	k puuk 'preto' ek 'casa'
ka ke ki ku ko kaa kee kii kuu koo kā kē kī kū kō kã kēē kīī kūū kōō		



Kuypit

Sēkwa te kuypit.

O peixe está beliscando.

Sēkwa te kuypit.

K k

K k

SAKURABIAT EREK / VOCABULÁRIO

Nomes

kop – vermelho, maduro
komē komē – constelação sete-estrelas
puuk – preto
ek – casa

Verbo

ko – ingerir, comer

- *Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?*

K K K K K k k k k k

- Leia as palavras abaixo e ligue às imagens corretas.

amēko puuk

pera kop

ek

pakori

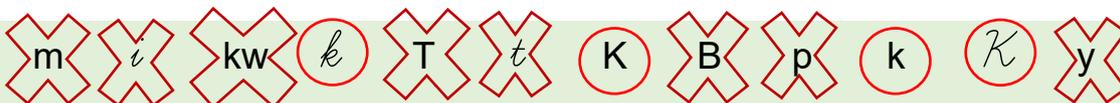


PROFESSOR

Você pode começar essa atividade mostrando as figuras para os alunos e dizendo o nome de cada uma delas em Sakurabiat: amēko puuk 'onça preta', pera kop 'arara vermelha', ek 'casa' e pakori 'lua'.

Depois, peça para os alunos lerem os nomes em Sakurabiat e ligarem à imagem correta.

- Circule as formas maiúsculas e minúsculas do **k** e faça um X nas outras letras.



- Sakurabiat erek kiora? Vamos falar Sakurabiat?*

PROFESSOR

Leia o primeiro diálogo em Sakurabiat para os alunos. Após a leitura, pergunte se eles entenderam o que você leu. Se responderem que não, leia a tradução em português e pergunte sobre o que o texto fala. Converse com os alunos sobre o conteúdo do texto e explique que essa é uma forma de convidar alguém para comer. Leia também o diálogo em que a pessoa não aceita o convite. Após a discussão, que tal escolher duas duplas de alunos para interpretarem os textos? Peça para os alunos escolherem os personagens. Será uma mãe que está convidando o filho para comer? Ou é uma pessoa convidando um amigo? Cada dupla pode escolher um dos diálogos para interpretar ou, se quiserem, podem interpretar os dois! Quanto mais se usa a língua, mais se aprende!

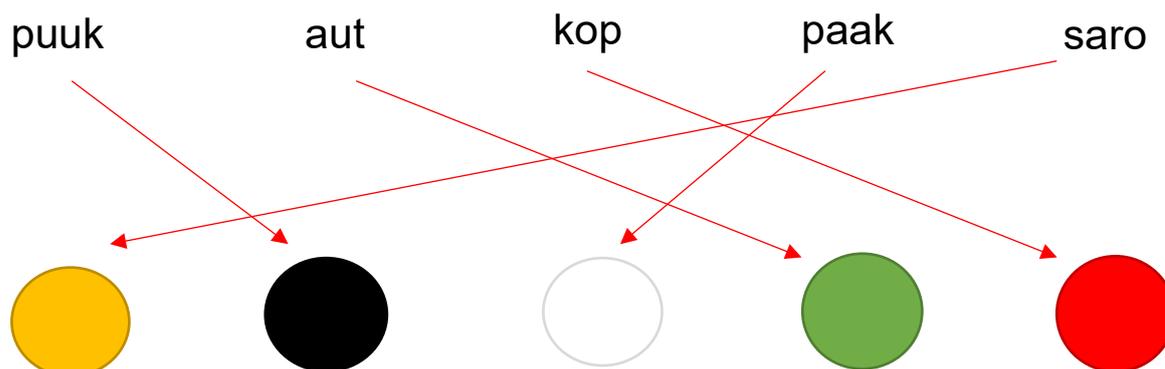
Primeiro Diálogo

- Eiko sobekara ēt kērā? "Você quer comer?"
- Sobekara ōt. "Eu quero comer".
- Kaarebō. Eyat eikaa. "Está bem. Vem comer!"
- Oipa ōt ko pa ōt. "Já estou indo, já vou comer".

Segundo Diálogo

- Eiko sobekara ēt kērā? "Você quer comer?"
- Nōp ōt, sobekararapoōt ōēp ka ōt. 'Não, eu já comi. Não quero mais'.
- Kaarebō ōēp te eba. "Está bem então".

- Cores em Sakurabiat – ligue os nomes abaixo às cores corretas.



PROFESSOR

Você pode apresentar as cores para os alunos utilizando objetos como lápis de cor. Assim você não precisa usar a tradução em português. Após apresentar o nome das cores em Sakurabiat, peça para os alunos lerem os nomes e ligarem à bolinha correta.

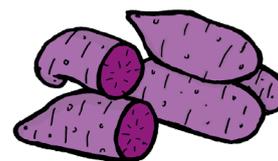
- Complete com **puuk** ou **paak** e forme palavras.



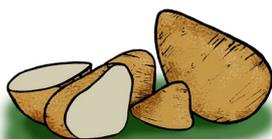
A'para paak



Amêko puuk



Akwa puuk



Akwa paak



Kobo puuk

PROFESSOR

Você pode iniciar a atividade levando os alunos a pensar sobre o significado das cores e a formação das palavras acima. Por exemplo: mostre a figura da onça preta e pergunte “Como vocês acham que é o nome desse animal: amêko **puuk** ou amêko **paak**?”. Se algum aluno responder paak, pergunte por que ele acha isso e estimule os alunos a relacionarem o nome do animal com a sua cor.

Unidade 9

Kw

kw

kwatira 'ipê'

kwamõã 'pajé'

kw

mõtkwa 'fazer'

akwa 'cará'

kw

kwa kwe kwi kwu kwo kwaa kwee

kwã kwẽ kwĩ kwũ kwõ kwãã kwẽẽ



Akwa

Akwa te oiko kūrēp

Comi cará hoje.

Akwa te oiko kūrēp.

Kw kw

Kw kw

SAKURABIAT EREK / VOCABULÁRIO

Nomes

kwakot – cabaça

araakwi – amendoim

kwiri – açaí

siokweet – tucano

Verbos

mõtkwa – fazer

- Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?

Kw

- Ligue as figuras abaixo a seus nomes em Sakurabiat.



kwakot

amēko

araakwi

kurut

PROFESSOR

Você pode iniciar essa atividade dizendo os nomes das imagens em Sakurabiat para os alunos. Em seguida, peça para eles lerem as palavras e ligarem às imagens corretas.

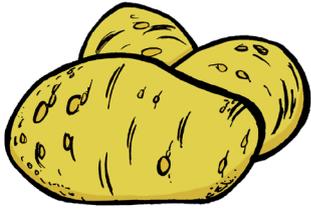
- Circule as formas maiúsculas e minúsculas do **kw** e faça um X nas outras letras.



- Circule as palavras do quadro que tenham a letra **kw**.

tira flor	akwa cará	komē komē constelação sete- estrelas	siokweet tucano
kwaako batata	tabut roça	kwatira ipê	aose homem, gente
komāta feijão de fava	kwamōāyāt pajés	paga secar	araakwi amendoim

- Pinte a palavra que corresponde à figura.



kwako – jacaré

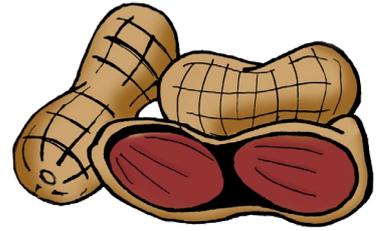
kwakot – cabaça

kwaako – batata

PROFESSOR

Nessa atividade você pode fazer uma brincadeira com os alunos para ver quem consegue falar as palavras mais rápido sem errar.

Antes da brincadeira, treinem a pronúncia de cada palavra.

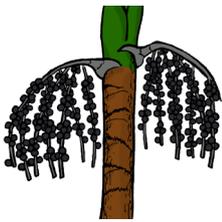


araakwi – amendoim

takwi – lontra

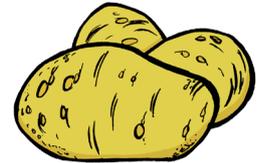
kit – semente

- Encontre o nome das figuras no quadro abaixo, escreva na imagem correta e complete as frases. Siga o exemplo.



kwiri

P	T	G	U	Y	O	R	Kw	Y
W	M	R	ll	B	K	A	Ë	K
N	Kw	Ng	K	O	Kw	A	K	O
G	I	'	ll	N	W	T	M	K
K	R	UU	R	Kw	A	A	K	O
T	I	EE	T	K	A	B	K	O
B	E	W	Y	T	P	K	O	W
S	I	O	Kw	E	E	T	P	A



kwaako



siokweet

kwiri kobõët.

Não bebe açai!

siokweet seerekwa.

O tucano está cantando.

kwaako piroap.

Não tem batata.

Kuykwirik eboëpnã 'Calendário Tradicional'

Setembro, outubro e novembro

Kate asoap.

Pubora te asoap poot.

Poret tabut potaa.

Asisi taa tapsut, akwa, kwaako,
kubegaso, araaawi, kubek, a'para,
pitoa, kwaytoba, komãta, kabaape.

Keakop yaa sekobaka keakobaso;

Poret pūrōt tabut potaabō.

Começou a chuva.

Chegou a chuva velha.

Aí planta-se roça.

Planta-se milho, macaxeira, cará,
batata, melancia, amendoim, mamão,
banana, tabaco, taioba, feijão e cuia.

Aí quando a fruta do mururé
amadurece, do mururé grande;

Aí termina (com) a plantação de roça.

Professor, leia o texto em Sakurabiat com os alunos. Após a leitura, pergunte se eles entenderam o que vocês leram ou se reconhecem alguma palavra, como tabut 'roça'. Você pode usar o 'Sakurabiat erek' (quadro de vocabulário) para auxiliá-lo nessa atividade.

Caso os alunos não tenham entendido o texto em Sakurabiat, leia com eles a tradução em português e depois leiam novamente o texto em Sakurabiat. Assim você pode verificar se eles conseguem identificar palavras ou frases na língua indígena.

Após as leituras, pergunte aos alunos se eles entenderam o conteúdo do texto. Há várias formas para fazer isso: você pode pedir para eles desenharem o que entenderam, pode pedir para que eles contem com as próprias palavras ou que eles escrevam uma história a partir do que foi lido. Dê mais de uma alternativa para que seus alunos encontrem a melhor forma de expressar a compreensão do texto.

Trabalhando com o texto

Professor, você pode fazer uma série de perguntas para os alunos a partir do texto, como por exemplo: Tem tabut na comunidade? Se sim, o que tem? (asisi, tapsut, kubek, kabaape). Fica longe ou perto das casas?

Você também pode orientar os alunos a pesquisarem sobre os conhecimentos tradicionais que aparecem no texto. Peça para eles pesquisarem em casa, com os mais velhos, por que a plantação é feita na época de asoap poot? Como se planta kabaape?

Uma atividade que pode ser feita em sala de aula é a brincadeira de verdadeiro ou falso. Se for preciso, leia mais uma vez o texto com os alunos. Após a leitura, faça algumas afirmações e peça para eles responderem se é verdade ou mentira. Você pode falar: *Pubora te asoap pagop* "chegou chuva nova". Sabemos que essa é uma afirmação falsa porque o texto diz: *Pubora te asoap poot* "chegou chuva velha". Repita as frases em Sakurabiat para que os alunos percebam a diferença.

Unidade 10

B

b

b

b

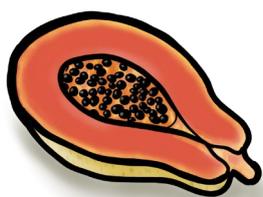
pubot 'chegar'

kabaape 'cuia'

kubek 'mamão'

ba be bi bu bo baa bee bii buu

bã bũ bõ bãã bẽẽ



Kubek pōrōrã oko opobõ.

Estou arrancando mamão com a mão.

Kubek pōrōrã oko opobõ.

Kubek

B b

B b

SAKURABIAT EREK / VOCABULÁRIO

Nomes

tabut – roça

kubegaso – melancia

kubek – mamão

kwaytoba – taioba

kabaape – cuia

keakobaso – mururé grande

Verbos

pubot – chegar

- Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?

B B B B B

b b b b b

- Complete o nome das figuras abaixo com a letra que está faltando e depois leia as palavras.



ta b ut



kwayto b a



ka b aape

PROFESSOR

Você pode iniciar essa atividade mostrando as imagens para os alunos e perguntando como cada imagem se chama em Sakurabiat. Caso nenhum aluno saiba, volte ao texto do calendário tradicional (setembro, outubro e novembro) e mostre as palavras na língua indígena e o que elas significam (tabut 'roça', kwaytoba 'jatobá' e kabaape 'cuia'). Depois, peça para eles completarem os nomes com a letra que falta.

- Circule as formas maiúsculas e minúsculas do **b** e faça um X nas outras letras.



- Circule as palavras do quadro que tenham a letra **b**.

tabut roça	poret aí, agora	asoaap chuva	tapsut macaxeira
poot velho	kabaape cuia	a'para banana	pubot chegar
kubek mamão	kwaytoba taioba	komãta feijão de fava	keakobaso mururé grande

- Pinte a palavra que corresponde à figura.



abapa - sapo

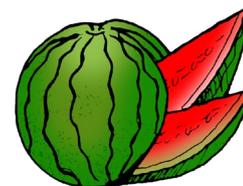
abaka - afogar

abape - barata do mato

PROFESSOR

Você pode iniciar essa atividade apresentando as figuras para os alunos e dizendo seus nomes em Sakurabiat. Depois, peça para eles lerem as palavras e pintarem as que correspondem às figuras.

Nessa atividade você pode trabalhar a pronúncia dos alunos fazendo uma brincadeira com eles para ver quem consegue falar as palavras mais rápido sem errar!

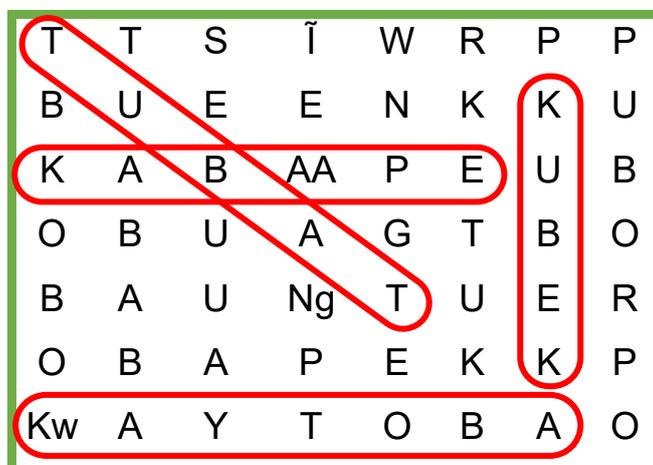
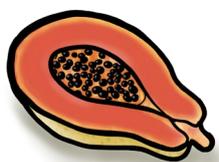


kubegaso – melancia

keakobaso – mururé grande

kongaso – nambú azul

- Caça-palavras! Encontre o nome das figuras.



- Complete as frases com as palavras encontradas no caça-palavras e encontre a tradução no quadro abaixo. Siga o exemplo:

Kubek pōrōrã oko opobõ. “Estou arrancando mamão com a mão”.

Kwaytoba kaõt kurẽp. “Comi taioba hoje”.

Tabut pãka okoop òt kobo taapnã. “Eu estou fazendo roça para plantar feijão”.

Kabaape atoba sete ukukap. “A cuia é redonda e se bebe água com ela”.

“Estou arrancando mamão com a mão”.

“Comi taioba hoje”.

“A cuia é redonda e se bebe água com ela”. “Eu estou fazendo roça para plantar feijão”.

Kuykwirik eboëpnã ‘Calendário Tradicional’

Dezembro, janeiro e fevereiro

Pubot asoap sese.
 Aose seekubonõät poret asoap seseri.
 Tabut tapaia.
 Pubora asisi aut nãärã.
 Poret ikaa mötkwa tueronã asisi peropka taburipit kaa.
 Kerero ara kaapnã kweanõã ararea kaa taapiro, tapoo, kubek-sĩt, sakuraptumĩ, kubegaso, kãrã.
 Enãëp amöyãp.
 Aose nõpsĩt karap te sekwarabõ asoap nã ikoa kuykwirik nã ikoa karebõëpnã.
 Ngwërëp.

Chegou muita chuva.
 As pessoas saem pouco agora por causa da chuva.
 Limpa-se a roça.
 Chega milho verde de novo.
 Aí come, faz para chicha, cozinha o milho, come assado.
 Vai buscar cacau para comer. Come pariri, bacupari, pupunha, ingá, mamoi, pama, melancia, castanha.
 Tem algumas festas.
 A gente não para de caçar nem um pouquinho. Quando está chovendo, quando está seco, o tempo todo.
 Acabou.

Professor, leia o texto em Sakurabiat com os alunos. Após a leitura, pergunte se eles entenderam o que vocês leram ou se eles reconhecem alguma palavra, como kerero ‘cacau’. Você pode usar o ‘Sakurabiat erek’ (quadro de vocabulário) para auxiliar essa atividade.

Caso os alunos não tenham entendido o texto em Sakurabiat, leia com eles a tradução em português e depois leiam novamente o texto em Sakurabiat. Assim você pode verificar se eles conseguem identificar palavras ou frases na língua indígena.

Após as leituras, pergunte aos alunos se eles entenderam o conteúdo do texto. Há várias formas para fazer isso: você pode pedir para eles desenharem o que entenderam, pode pedir para que eles contem com as próprias palavras ou que eles escrevam uma história a partir do que foi lido. Dê mais de uma alternativa para que seus alunos encontrem a melhor forma de expressar a compreensão do texto.

Trabalhando com o texto

Professor, a partir do texto que foi lido você pode fazer uma série de perguntas para os alunos, por exemplo: Quem já comeu ararea? Como é a fruta? Dá para fazer tuero de ararea?

Você também pode orientar os alunos a pesquisarem com os mais velhos quais as festas que se fazia na época de muita chuva.

Uma atividade que pode ser feita em sala de aula é a brincadeira de verdadeiro ou falso. Se for preciso, leia o texto com os alunos mais uma vez. Após a leitura, faça algumas afirmações e peça para eles responderem se é verdade ou mentira. Você pode falar: *Pubot asoap möröp* “chegou pouca chuva”. Sabemos que essa é uma afirmação falsa porque o texto diz: *Pubot asoap sese* “chegou muita chuva”. Repita as frases em Sakurabiat para que os alunos percebam a diferença.

Unidade 11

R

r

r

r

kerero 'cacau'

ararea 'bacuri'

tuero 'chicha'

kãrã 'castanha'

ra re ri ru ro raa ree rii ruu roo

rã rē rĩ rŭ rō rãã rēē rĩĩ rŭŭ rōō



Ararea

Ararea sugukaat sakurap.

O macaco prego está derrubando bacuri.

Ararea sugukaat sakurap.

R r

R r

SAKURABIAT EREK / VOCABULÁRIO

Nomes

tuero – chicha

kerero – cacau

ararea – bacuri

taapiro – pupunha

sakuraptumĩ – pama

kãrã – castanha

Verbos

tabura – assar

ngwẽrẽp – acabar

poret

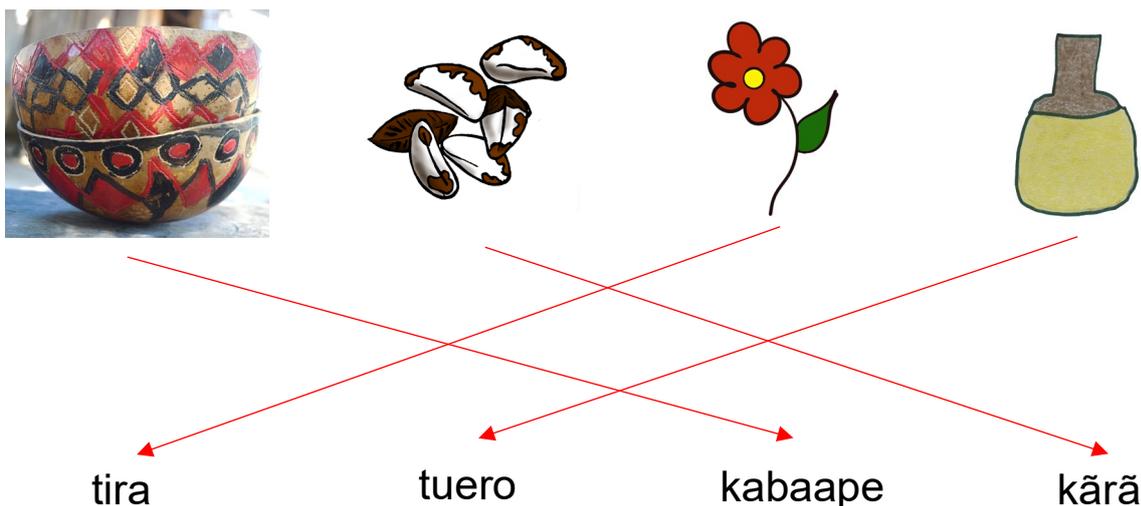
Aí, agora

- *Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?*

R R R R R

r r r r r

- Ligue as figuras abaixo a seus nomes em Sakurabiat.


PROFESSOR

Você pode iniciar essa atividade mostrando as imagens para seus alunos e dizendo o nome de cada uma delas em Sakurabiat. Depois, peça para eles lerem as palavras e ligarem às imagens corretas.

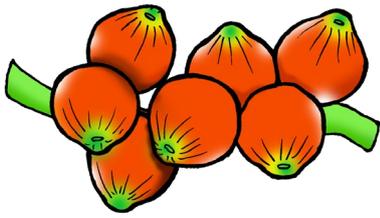
- Circule as formas maiúsculas e minúsculas do **r** e faça um X nas outras letras.



- Circule as palavras do quadro que tenham a letra **r**.

taapiro pupunha	asoap chuva	asisi milho	kerero cacau
sese muito	tuero chicha	aut verde	tapoo ingá
ararea bacuri	amõyãp festa, dança	sakuraptumĩ pama	kãrã castanha

- Leia as palavras e pinte àquela que corresponde à figura.



taaga - paxiúba

taapiro - pupunha

kwãrãpiro - paca

PROFESSOR

Você pode iniciar essa atividade apresentando as figuras para os alunos e dizendo seus nomes em Sakurabiat. Depois peça para eles lerem as palavras e pintarem as que correspondem às figuras.

Nessa atividade você pode trabalhar a pronúncia dos alunos fazendo uma brincadeira com eles para ver quem consegue falar as palavras mais rápido sem errar!



tuero - chicha

peero - maracanã

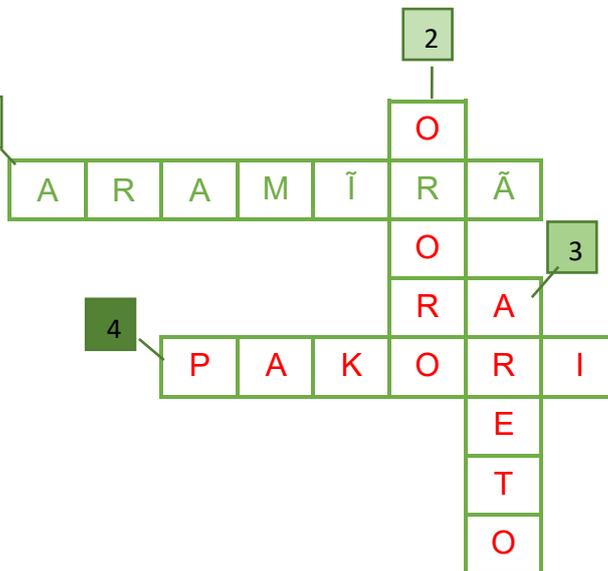
kerero - cacau

- Preencha a cruzadinha com o nome das figuras. Siga o exemplo.

1



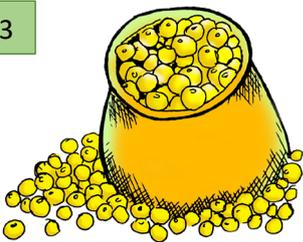
1



2



3



4



PROFESSOR

Você pode começar essa atividade mostrando as imagens para os alunos e dizendo seus nomes em Sakurabiat. Depois peça para que eles preencham a cruzadinha com as palavras.

Unidade 12

G

g

g

g

kubegaso 'melancia'

sigaap 'jenipapo'

poga 'jaboti'

ga ge gi gu go gaa gee goo

gã gẽ gĩ gũ gõ gãã gẽẽ

SAKURABIAT EREK / VOCABULÁRIO

Nomes

kubegaso – melancia

sigaap – jenipapo

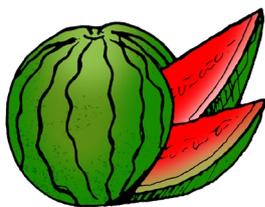
poga – jaboti

peega – mucura

Verbo

korakwaguua – cantar

paga – secar



Kubegaso kaõt kurëp.

Comi melancia hoje.

Kubegaso kaõt kurëp.

Kubegaso

G g

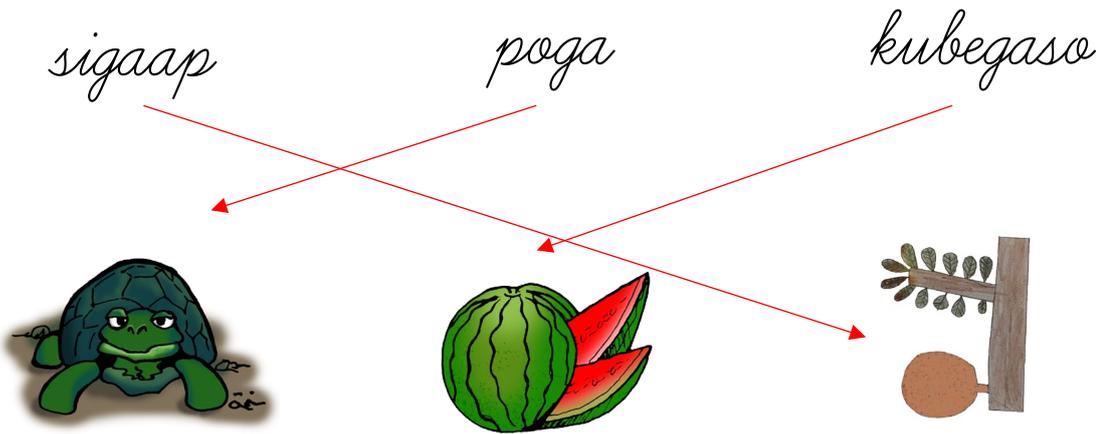
G g

- *Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?*

G G G G G

g g g g g

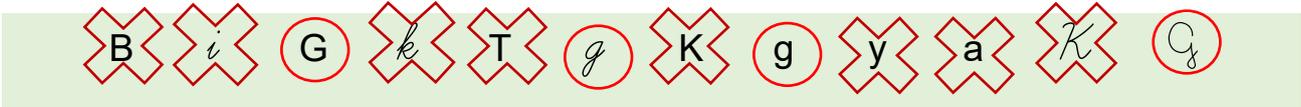
- Leia as palavras abaixo e ligue às imagens corretas.



PROFESSOR

Você pode começar essa atividade mostrando as figuras e dizendo o nome de cada uma delas em Sakurabiat. Depois peça para os alunos lerem e ligarem à imagem correta.

- Circule as formas maiúsculas e minúsculas do **g** e faça um X nas outras letras.



- Leia as palavras do quadro e circule as que têm a letra **g**.

korakwaguua cantar	tapsut macaxeira	paga secar	akwa cará
peega mucura	araakwi amendoim	pitoa tabaco	taaga paxiúba
kwaako batata	pagop novo, jovem	tuero chicha	sigaap jenipapo

- Pinte a palavra que corresponde à figura.



peeta – aranha caranguejeira

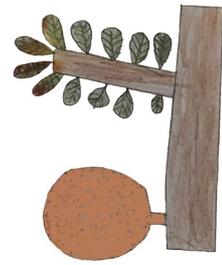
peega – mucura

taaga – paxiúba

PROFESSOR

Você pode iniciar essa atividade apresentando as figuras para os alunos e dizendo seus nomes em Sakurabiat. Depois peça para eles lerem as palavras e pintarem as que correspondem às figuras.

Nessa atividade você pode trabalhar a pronúncia dos alunos fazendo uma brincadeira com eles para ver quem consegue falar as palavras mais rápido sem errar!

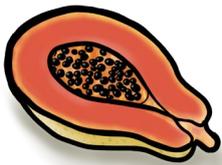


kabaape – cuia

sigaaap – jenipapo

pogape – tartaruga, tracajá

- Encontre o nome das figuras no quadro e escreva na imagem correta.



kubek

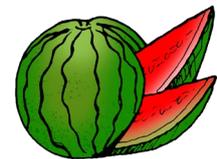


taako

K	U	B	E	K	T	P
U	U	E	E	T	A	A
B	A	B	AA	A	A	U
E	B	U	A	A	K	B
G	A	U	Ng	K	O	A
A	B	A	P	O	A	K
S	A	Y	T	O	S	A
O	S	K	R	B	O	T



taako aso



kubegaso

PROFESSOR

Você pode começar essa atividade mostrando as figuras e dizendo o nome de cada uma delas em Sakurabiat. Depois, peça para os alunos encontrarem os nomes das figuras no quadro e escreverem abaixo da imagem correta. Observe que o nome kubegaso 'melancia' é formado pelas palavras kubek 'mamão' e aso 'grande'. Reflita com os alunos sobre a relação do nome da fruta (kubegaso) e suas características. Algo parecido acontece entre as palavras taako 'calango' e taako aso 'camaleão'.

- *Sakurabiat erek kiora? Vamos falar Sakurabiat?*

PROFESSOR

Em português, quando acordamos dizemos **bom dia** para as pessoas que encontramos. Essa é uma forma de demonstrarmos nosso carinho pela pessoa. Geralmente, as pessoas nos respondem desejando um bom dia também. Em Sakurabiat podemos começar o dia perguntando se a pessoa dormiu bem, como demonstrado no diálogo abaixo. Que tal você treinar esse diálogo com os alunos como uma forma de iniciar suas aulas?

1. Kěřã ět pera samě? “Você dormiu bem?”.
2. Samě. Te ět te kwa emõ samě? “Dormi bem. Você dormiu bem também?”.
1. Samě te kwa emõ. “Dormi bem também”.
2. Kaarebõ. “Tá bom”.

Etu mōtkwa

Etu mōtkwa kot kaabese itaba asasa;
 Arēp pūrōt iba nēārā;
 Pubora nēārā taabō posaaberika pe kiyō yōā arapnā;
 Pubot nēārā poesegi peka peka peka pūrōt;
 Iperopka sasa sokwaa paaknā te kaabese;
 Poret pay kiakobese sepaaga (sete) samē;
 Poret ĩngwĩrĩngā ngwĩrĩngā sasa;
 Sanūpka yē poret ĩnĩngāpnā;
 Poret ĩnĩngā pe etu.

Fazer marico

Para fazer marico tem que ir ao mato derrubar pé de palheira.
 Traz, chega em casa, tira envira de palha, depois põe para cozinhar;
 Cozinha bem, lava para ficar branquinho;
 Põe no sol para secar, seca bem;
 Começa a fazer a linha e vai enrolando até ver que a cabeça da linha já está grande;
 Aí já dá para tecer, fazer marico.

Professor, leia o texto em Sakurabiat com os alunos. Após a leitura, pergunte se eles entenderam o que vocês leram ou se eles reconhecem alguma palavra, como: etu 'marico', mōtkwa 'fazer' ou nēārā 'de novo'. Você pode usar o 'Sakurabiat erek' (quadro de vocabulário) para lhe auxiliar nessa atividade.

Caso os alunos não tenham entendido o texto em Sakurabiat, leia com eles a tradução em português e depois leiam novamente o texto em Sakurabiat. Assim você pode verificar se eles conseguem identificar palavras ou frases na língua indígena.

Após as leituras, pergunte aos alunos se eles entenderam o conteúdo do texto. Há várias formas para fazer isso: você pode pedir para eles desenharem o que entenderam, pode pedir para que eles contem com as próprias palavras ou que eles escrevam uma história a partir do que foi lido. Dê mais de uma alternativa para que seus alunos encontrem a melhor forma de expressar a compreensão do texto.

Trabalhando com o texto

Professor, você pode fazer uma série de perguntas para os alunos a partir do texto que vocês leram. Por exemplo, você pode perguntar se alguém na sala tem etu; se a resposta for sim, pergunte quem fez. Pergunte aos alunos se alguém na sala sabe como é o processo de fazer etu.

Você também pode orientar os alunos a pesquisarem sobre os conhecimentos tradicionais que aparecem no texto. Peça para eles perguntarem para os pais ou avós: como se faz etu? Por quanto tempo se cozinha a itaba 'envira'? Pode fazer etu de ororo 'algodão'? Se sim, como se faz? É diferente de como se faz com envira? Explore as possibilidades que o texto lhe oferece!

Outra atividade que pode ser feita é a brincadeira de verdadeiro ou falso. Se for preciso, leia mais uma vez o texto com os alunos. Após a leitura, faça algumas afirmações sobre o texto e peça para eles responderem se é verdade ou mentira. Você pode falar para eles: *Iperopka sasa sokwaa puuknā te kaabese* "cozinha bem, lava para ficar preto". Sabemos que essa é uma afirmação falsa porque o texto diz *Iperopka sasa sokwaa paaknā te kaabese* "cozinha bem, lava para ficar branquinho". Repita as frases em Sakurabiat para que os alunos percebam a diferença.

Unidade 13

M

m	m	m
mōtkwa 'fazer'	samē 'bom, bonito'	
māpi 'flecha'	amēko 'onça'	
mīã 'matar'	aramīrã 'mulher'	
mã mẽ mĩ mũ mō mǎã mēẽ mĩ mōõ		



Mapi

Mãpi mōtkwa òt.
Eu estou fazendo flecha.

Mapi mōtkwa òt.

M m

M m

SAKURABIAT EREK / VOCABULÁRIO

Nomes

māpi – flecha
amēko – onça
samē – bom, bonito
aramīrã – mulher
mākūyã; pakūyã – cutia

Verbos

mōtkwa – fazer
mīã – matar

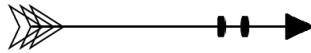
- Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?

m m m m m m m m m m

- Complete o nome das figuras abaixo com a sílaba que falta e depois leia as palavras.



ara mĩ rã



mã pi



a mẽ ko

PROFESSOR

Você pode começar essa atividade mostrando as imagens para seus alunos e falando o nome de cada uma delas em Sakurabiat. Em seguida, peça para eles completarem com as sílabas que faltam e lerem os nomes das figuras.

- Circule as formas maiúsculas e minúsculas do **m** e faça um X nas outras letras.



- Circule as palavras do quadro que tenham a letra **m** e depois complete as frases com as palavras corretas.

aramĩrã mulher	okwa lavar	peka tirar envira	etu marico
kiakop sol	amẽko onça	nẽārã de novo	samẽ bom, bonito
mõtkwa fazer	mãpi flecha	kiyõ palheira	paak branco

Etü aramĩrã mõtkwaat. 'A mulher fez marico'.

Mãpi mõtkwa õt. 'Eu estou fazendo flecha'.

- Pinte a palavra que corresponde à figura.



ueko – urubu

amēko – onça

tarako – saracura

PROFESSOR

Você pode trabalhar nessa atividade a pronúncia das palavras que são parecidas. Uma forma divertida de fazer isso é pedir para que os alunos falem as palavras de forma rápida para ver quem consegue falar todas sem errar, como num trava-língua.



aramĩrã – mulher

ararisa – macaco parauacu

ararea – bacuri, bacupari

- Encontre o nome das figuras no quadro abaixo e depois escreva na imagem correta.

A	T	A	Ĩ	W	U	P	K
R	ŨŨ	R	E	N	R	M	U
A	A	A	AA	I	P	Ã	M
M	A	M	A	M	Ë	K	O
Ĩ	K	B	Kw	E	M	Ũ	T
R	B	Ã	P	E	A	Y	P
Ã	P	A	K	Ũ	Y	Ã	O



amēko



mākũyã / pakũyã



mãpi



aramĩrã

PROFESSOR

Há palavras em Sakurabiat que têm pronúncias diferentes. Por exemplo, algumas pessoas falam **pakũyã** e outras falam **mākũyã** para se referir ao animal 'cutia'. As duas formas significam 'cutia' e estão corretas. Nessa atividade, você deve orientar seus alunos a escreverem abaixo da imagem da cutia a forma utilizada na sua comunidade, mākũyã ou pakũyã. Como se fala 'cutia' na comunidade onde você mora?

Unidade 14

N

n	n	n
nĩngã 'tecer, pintar, escrever, bico'	enĩ 'rede'	
nĩĩk 'fumaça'	anõã 'coração, coragem'	
nãkop 'rapaz, macho'	ãnĩ 'minhoca'	
nã nẽ nĩ nũ nõ nãã nẽẽ nĩĩ nũũ nõõ		



Enĩ sepaaga nããt top kiakop ese.

A rede está secando no sol.

*Enĩ sepaaga nããt top
kiakop ese.*

N n

N n

Enĩ

SAKURABIAT EREK / VOCABULÁRIO

Nomes

enĩ – rede

nĩĩk – fumaça

nãkop – rapaz, macho

anõã – coração, coragem

ãnĩ – minhoca

nĩ – espinho

Verbo

nĩngã – tecer, pintar, escrever, bico

nẽãrã De novo

- Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?

N N N N N

n n n n n

- Preencha o nome das imagens com as palavras do quadro.



nĩngã



nĩĩk



nĩngã



anõã

nĩngã

anõã

nĩĩk

PROFESSOR

Você pode iniciar essa atividade mostrando as imagens para os alunos e dizendo seus significados em Sakurabiat. Observe que a palavra **nĩngã** tem vários significados: **tecer**, **escrever**, **pintar** e **bico**. Por que será que essa palavra tem todos esses significados? Você consegue identificar algo em comum entre eles? Converse com seus alunos sobre os significados da palavra **nĩngã** e o que eles podem ter em comum.

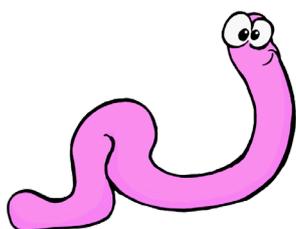
- Circule as formas maiúsculas e minúsculas do **n** e faça um X nas outras letras.



- Circule as palavras do quadro que tenham a letra **n**.

anõã coração, coragem	okwa lavar	peka tirar envira	asasa primeiro
kiakop sol	nĩngã tecer, pintar, escrever, bico	enĩ rede	samẽ bom, bonito
nõp não	nãkop rapaz, macho	kiyõ palheira, tucum	nĩĩk fumaça

- Pinte a palavra que corresponde à figura.



enĩ - rede

abi - pai

ãnĩ - minhoca

PROFESSOR

Você pode trabalhar nessa atividade a pronúncia das palavras que são parecidas. Uma forma divertida de fazer isso é pedir para que os alunos falem as palavras de forma rápida para ver quem consegue falar todas sem errar, como num trava-língua.



kweanõã – pariri, crajiru

anõã – coração, coragem

kwamõã – pajé

- Jogos didáticos

Jogo da memória Sakurabiat

Professor, além do material didático, há outras formas de se trabalhar o ensino da língua Sakurabiat. Uma delas é a partir de jogos que você e os alunos podem produzir juntos para aprender brincando!

Jogo da memória

Materiais: lista de palavras em Sakurabiat, papel para fazer as fichas (o papel não pode ser transparente); lápis, borracha e lápis de cor para fazer os desenhos, caneta para escrever o nome das palavras e tesoura para recortar as fichas.

Como Jogar: Todas as fichas estarão viradas ao contrário (ou seja, com a palavra e desenho virados para mesa); cada pessoa pode desvirar duas fichas de cada vez. O objetivo é encontrar uma figura e seu nome em Sakurabiat. Quem conseguir fazer isso pode jogar de novo, quem erar passa a vez para o próximo jogador.

Sugestão de palavras: nĩk, nãkop, anõã, enĩ, ãnĩ, kweanõã.

Unidade 15

Ng

ng

ng

ng

nīngã 'tecer; pintar; escrever, bico'

kurīngã 'escorpião'

kōngãso 'nambu azul'

ngã ngē ngī ngū ngō ngãã



Kōngãso seopisa oorat nãat kop.

Nambu azul está pondo ovos.

*Kōngãso seopisa oorat
nãat kop.*

Kōngãso

Ng ng

Ng ng

- Sakurabiat pape nīngã kiora? Vamos treinar?

Ng Ng Ng Ng ng ng ng ng

- Complete o nome das figuras abaixo com a consoante correta e depois leia as palavras.

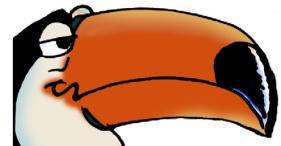


kurī ng ã
escorpião

PROFESSOR

A pronúncia de algumas palavras muda dependendo de quem está falando. Por exemplo, algumas pessoas falam **kurīngã** e outras **kunīnga**, ambas as formas estão corretas.

Além disso, como já vimos, algumas palavras possuem mais de um significado, como a palavra **nīngã** que pode significar *tecer*, *escrever*, *pintar* e *bico* ou *focinho*, como em **siokweet nīngã** 'bico do tucano'.



siokweet nī ng ã
bico do tucano

Unidade 16

Ngw

ngw

ngwĩrĩngã 'enrolar, torcer,
apertar, espremer'

ngwērēp 'fim, término'

ngwã'ē 'panela'

ngw

kiangwārã 'cobra coral'

ngw

ngwã ngwē ngwĩ



Kiangwārã osogoa

A cobra coral me picou.

Kiangwārã osogoa.

Kiangwārã

Ngw ngw

Ngw ngw

- Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?

Ngw Ngw Ngw ngw ngw ngw

- Jogos didáticos

Jogo das sílabas

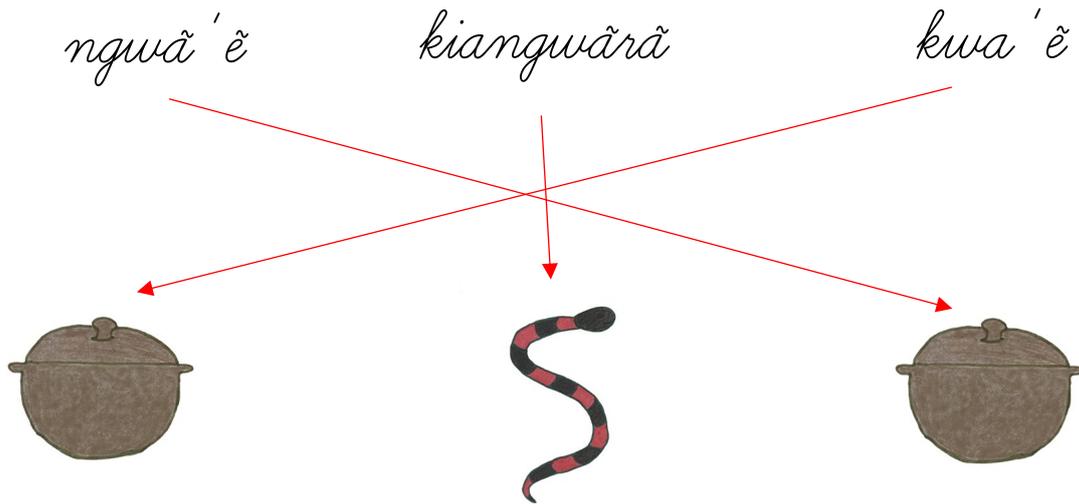
Professor, além do material didático, há outras formas de se trabalhar o ensino da língua Sakurabiat. Uma delas é a partir de jogos que você e os alunos podem produzir juntos para aprender brincando!

Jogo das sílabas

Materiais: lista de palavras em Sakurabiat, papel para fazer as fichas; lápis, borracha e lápis de cor para fazer os desenhos, caneta para escrever as sílabas e tesoura para recortar as fichas. As fichas das palavras precisam ter as sílabas e o desenho ilustrativo do significado da palavra.

Como jogar: uma pessoa deve embaralhar as fichas de modo que as sílabas de uma mesma palavra fiquem distantes uma da outra. O primeiro jogador deve primeiro falar a palavra que irá formar e só depois, então, pode pegar as fichas e colocá-las na ordem correta, formando assim a palavra. Se ele errar a ordem ou pegar a ficha de uma outra palavra, perde a vez e passa para o próximo jogador. Ganha quem formar mais palavras.

- Leia as palavras abaixo e ligue às imagens corretas.



PROFESSOR

Você pode começar essa atividade mostrando as imagens para os alunos e dizendo seus nomes em Sakurabiat. Lembrando que as palavras **ngwã'ẽ** e **kwa'ẽ** significam a mesma coisa: **panela**. A diferença é que algumas pessoas falam ngwã'ẽ e outras falam kwa'ẽ. Depois peça para os alunos lerem as palavras e liguem às imagens corretas.

- Circule as formas maiúsculas e minúsculas do **ngw** e faça um X nas outras letras.



- Circule as palavras do quadro que tenham a consoante **ngw**.

ngwã'ẽ panela	kiangwãrã cobra coral	itaba envira	ngẽrẽp fim, término
kiakop sol	kiyõ palheira	nẽãrã de novo	okwa lavar
peka tirar envira	ngwĩrĩngã enrolar, torcer, apertar, espremer	kwa'ẽ panela	sasa primeiro

- *Sakurabiat erek kiora? Vamos falar Sakurabiat?*

PROFESSOR

Todos os dias fazemos algumas atividades. Por exemplo, as mães dão banho em seus filhos pequenos diariamente. Que tal aprendermos um diálogo em Sakurabiat em que uma mãe chama seu filho para tomar banho? Essa é uma atividade que você pode desenvolver em sala com seus alunos e depois pedir para eles treinarem em casa com a mãe.

E se a resposta da criança fosse **não**, como será que o diálogo abaixo ficaria? Peça para os alunos pesquisarem em casa, com os mais velhos, como eles poderiam responder.

1. Omēpit, sogaa te kiasoga! “Meu filho, vamos tomar banho!”
2. Sogaa te! “Vamos!”

UA PEREK

Kwa'õt aso semēpit sīrā kwa'õt aso.
 Arēp turuut semēpit sepoget kop
 upek ua peregō semēpit apeko
 esekoa samē sīt.
 Arēp erek te kwa'õt aso samē te
 emēpiriat e, oykey e.
 Ātka ēt emēpit samēkaabese.
 Arēp erek samēka kot aabese koeba
 te pe otat piise tepe aapoot kaat oēp
 mā pe emēpiriat.
 Sete samē ke paat te.
 Ke paat emā ēt kekot kaabese ke
 ōrōt okupi sete.
 Ke ēt kērā?
 Ke pa ōt.
 Kaap oēp sete tiraop te kwa'õt mēpit.
 Arēp sete te koeka mōēkwē ākāy
 kopka pe otat.
 Poret pi mā te semēpiriat.
 Sete aropnāō samēnā.
 Koe sete.

Arēp tiropnēp tebō ka ua perek.
 Arēp pubot poget kop te upek ua
 perek ku anōā apuurō.
 Poret aropnāō te uku paēpibō kat.
 Arēp ōrāāpkwat ēt, oykey.
 Aroberi?
 Otat koeka paarēt mā tepe emēpiriat
 kaabese nēpaat te samēnā.
 Taop mā koe potēēt.
 Ke māngāt ēt.
 Oykonā eko pa ōt.
 Oka kot kaabese iko pa ēt tepe ua
 perek ku sete.
 Kaaboēp te kwa'õt aso nīngā a'ūp
 etaop taop ka etaop.
 Arēp poget top senūrāykara koara
 nēārā.
 Poret sete puut te seeut te kwa'õt.
 Ātka kot te atu pabaka pe ua perek
 ku.
 Kaabap kaat eteet sete.

A LAGOA COMPRIDA

A raposa teve filhotes e foi beber
 água com eles na lagoa. Quando
 chegaram lá, a raposa e os seus
 filhotinhos encontraram a pata dentro
 da lagoa comprida andando com o
 seu filhote bonitinho. Então a raposa
 falou para pata:

– Teus filhos são bonitos, minha
 prima. Como é que você teve filho
 bonito assim?

A pata respondeu:

– Ora, se você quer saber como é
 que se faz filho bonito, queima lenha
 dentro daquele tal de pote ou de
 cabaça, depois joga teu filho lá
 dentro que ele sai bonito.

– Ah, então, é assim que você faz?

A pata respondeu:

– É assim que eu faço. Faz assim, se
 quiser, é assim que eu fiz, prima.

– Você fez assim? É, eu vou fazer
 também.

Quando a raposa teve filhotes, ela
 fez o fogo, colocou a chapa, queimou
 bem queimado, só tinha brasa
 mesmo, e jogou os seus filhotes lá
 dentro. Mas eles queimaram tudo,
 viraram carvão.

Aí a raposa voltou na lagoa, quando
 chegou lá, lá estava a pata bem lá no
 meio da lagoa, ela não vem para
 beira, não. E a raposa foi logo
 dizendo:

– Mas prima, você mentiu para mim!

– Mas por que, o que foi que eu fiz?

– Você me mandou fazer fogo para colocar meus filhos dentro e eles ficarem bonitos. Eu coloquei no fogo e eles se queimaram, você mentiu para mim. E agora? O que eu vou fazer, prima? Agora eu vou te comer. Nisso a pata respondeu:
 – Está bem, pode me comer, mas só se você beber toda essa água da lagoa comprida, aí você pode me comer.

E a raposa meteu o focinho para começar a beber a água. Bebeu, bebeu. Ela ia se esticando e continuava bebendo, até que sua barriga estourou, Pum!
 E lá ficou a pata. Onde já se viu a água da lagoa secar, ficou do mesmo jeito. Como pode uma coisa dessa, como é que vai secar?!

Professor, leia o texto em Sakurabiat com os alunos. Após a leitura, pergunte se eles entenderam o que vocês leram ou se eles reconhecem alguma palavra, como samē 'bom, bonito' ou kwa'ōōt 'cachorro do mato, raposa'. Você pode usar o 'Sakurabiat erek' (quadro de vocabulário) para lhe auxiliar nessa atividade.

Caso os alunos não tenham entendido o texto em Sakurabiat, leia com eles a tradução em português e depois leiam novamente o texto em Sakurabiat. Assim você pode verificar se eles conseguem identificar palavras ou frases na língua indígena.

Após as leituras, pergunte aos alunos se eles entenderam o conteúdo do texto. Há várias formas para fazer isso: você pode pedir para eles desenharem o que entenderam, pode pedir para que eles contem com as próprias palavras ou que eles escrevam uma história a partir do que foi lido. Dê mais de uma alternativa para que seus alunos encontrem a melhor forma de expressar a compreensão do texto.

Trabalhando com o texto

Professor, o texto **Ua Perek** é uma história tradicional do povo Sakurabiat. Você já conhecia essa história? Se sim, quem lhe contou? Converse com os alunos sobre as histórias antigas que você ouvia quando criança e pergunte se eles conhecem outras histórias como a que vocês leram juntos.

Após a leitura do texto, você pode fazer uma série de perguntas para os alunos. Você pode perguntar se eles acham que a pata realmente colocava os filhos no fogo para ficarem bonitos. Outras perguntas poderiam ser: "O que aconteceu com os filhos da raposa que a fez ficar com raiva da pata?" e "Qual era o objetivo da pata quando ela disse para a raposa beber a água da lagoa comprida?".

Uma atividade que você pode fazer em sala é a contação dessa narrativa por um falante da língua. Que tal chamar alguém para ir à escola e contar essa estória para os alunos na língua Sakurabiat? Após a contação da estória por um falante, vocês podem conversar para ver se teve alguma diferença entre a estória lida e a contada oralmente.

Unidade 17

S

S

semēpit sīrā 'parir'

samē 'bom, bonito'

sīt 'pequeno, fino'

S

aso 'grande'

aose 'homem'

ēsu 'pilão'

S

sa se si su so saa see suu soo
sã sē sī sũ sõ sãã sēē sīt



Ēsukat kupkuba aura.

Pilão é feito de pedaço de árvore.

Ēsukat kupkuba aura.

S S

S s

Ēsu

SAKURABIAT EREK / VOCABULÁRIO

Nomes

samē – bom, bonito

sīt – pequeno, fino

ēsu – pilão

aso – grande

taose puuk – porcão

ararisa – macaco parauacu

Verbos

semēpit sīrā – parir

- Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?

S S S S S s s s s s

- Complete o nome das figuras abaixo com a sílaba que falta e depois leia as palavras.



arari sa



tao se puut



amêko sĩt

PROFESSOR

Você pode começar essa atividade mostrando as imagens para os alunos e dizendo seus nomes em Sakurabiat. Depois peça para que eles completem com a sílaba que falta. A primeira imagem é de um macaco parauacu, a segunda é um porcão e a terceira é um gato maracajá. Pergunte se os alunos já viram esses animais. Se a resposta for sim, pergunte onde e se já conheciam seus nomes em Sakurabiat.

- Circule as formas maiúsculas e minúsculas do **s** e faça um X nas outras letras.



- Circule as palavras do quadro que tenham a letra **s**.

kwa'õt raposa, cachorro do mato	samẽ bom, bonito	otat fogo	ẽsu pilão
ua lagoa	sĩt pequeno, fino	mẽpit filho	aayasa bicho preguiça
erek falar	aso grande	perek comprido	aose homem

Unidade 18

Y

y
yõpera 'abacaxi'

y
kwe yẽrã 'carne de bicho'
aayaso 'bicho preguiça'

y
ãkãy 'brasa, carvão'
mũrãy 'esticado'

ya ye yi yu yo yaa
yã yẽ yõ yãã yẽẽ yĩĩ



Yõpera tep inĩpiro.

A folha do abacaxi tem espinho.

Yõpera tep inĩpiro.

Y y

Y y

Yõpera

SAKURABIAT EREK / VOCABULÁRIO

Nomes

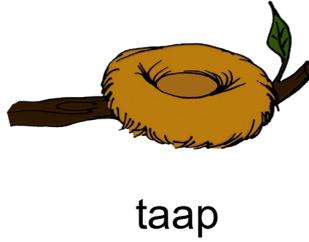
yõpera – abacaxi
ãkãy – brasa, carvão
mũrãy – esticado
aayaso – bicho preguiça
ayu – mudo

- Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?

Y Y Y Y Y

y y y y y

- Leia o nome das figuras abaixo. Circule as que você escutar o som **y**.



- Circule as formas maiúsculas e minúsculas do **y** e faça um X nas outras letras.



- Circule as palavras do quadro que tenham a letra **y**.

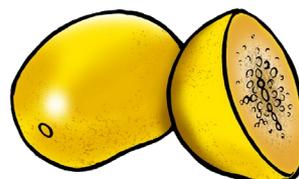
kwa'õt raposa, cachorro do mato	ua lagoa	otat fogo	yõpera abacaxi
ikey minha prima	erek falar	mũrã esticado	sĩrã parir
mēpit filho	ãkay brasa, carvão	perek comprido	aay cajá

- Pinte a palavra que corresponde à figura.

PROFESSOR

Nessa atividade você pode trabalhar a pronúncia das palavras que são parecidas.

Faça uma brincadeira com os alunos para ver quem consegue falar as palavras mais rápido sem errar!



aayaso bicho preguiça

ayu mudo

aay cajá

Unidade 19

W

w

w

w

isãwã 'mastigar'
 sekwewã 'afundar'
 uku pawã 'remar'

wa wã we

Isãwã kêt kepegarêt tepe eiko eamã tâkwamõêt.

Mastiga bem sua comida e engole, senão você se engasga.

*Isãwã kêt kepegarêt tepe eiko eamã
 tâkwamõêt.*

W w

W w

PROFESSOR

A consoante **w** é encontrada em poucas palavras da língua Sakurabiat. Até o momento, temos conhecimento de apenas três palavras com essa consoante: **isãwã** 'mastigar', **sekwewã** 'afundar' e **uku pawã** 'remar'.

- Circule as formas maiúsculas e minúsculas do **w** e faça um X nas outras letras.

W w m U N u O w M R W y

- Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?*

W W W W W w w w w w

Unidade 20

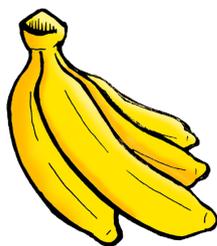
'

kãã 'a 'ouriço da castanha' kwa'õt 'raposa, cachorro
do mato'
a'para 'banana'
a'i 'urtiga'
a'kara 'tucumã'

'a 'e 'i 'u 'o

PROFESSOR

Assim como a consoante **w**, vista anteriormente, a consoante ' (chamada de oclusiva glotal) aparece em poucas palavras da língua Sakurabiat. Pergunte para os mais velhos como se diz **banana** e perceba que existe uma pequena pausa logo depois do primeiro **a** da palavra **a'para**. Essa pausa é a consoante oclusiva glotal, que na ortografia Sakurabiat é representada por uma aspa simples ' e não tem diferenciação se maiúscula ou minúscula.

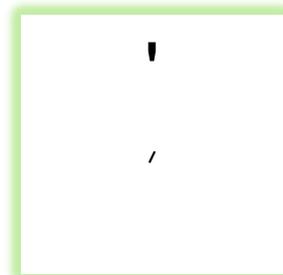


A'para

A'para pããt òt.

Eu gosto de banana.

A'para pããt òt.



- Circule a letra oclusiva glotal e faça um X nas outras letras.

~~W~~ ' ~~m~~ ~~N~~ ~~t~~ ~~O~~ ~~w~~ ~~R~~ ~~U~~ '

- *Sakurabiat pape nĩngã kiora? Vamos treinar?*

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

Nome: _____

Idade: _____

Comunidade: _____

Primeira parte

1. Você sabe falar Sakurabiat?

1.1 Se sim, quando e com quem você aprendeu?

1.2 Se não, você gostaria de aprender a falar Sakurabiat?

1.3 Se sim, por quê?

1.4 Onde você acha que poderia aprender a falar Sakurabiat?

1.5 Quem você acha que poderia lhe ensinar a falar Sakurabiat?

2. Você sabe ler e escrever em Sakurabiat?

2.1 Se sim, quando e com quem você aprendeu?

2.2 Se não, você gostaria de aprender a ler e escrever em Sakurabiat?

2.3 Se sim, por quê?

2.4 Onde você acha que poderia aprender a ler e escrever em Sakurabiat?

2.5 Quem você acha que poderia lhe ensinar a ler e escrever em Sakurabiat?

3. Você gostaria que alguém que você conhece (filho, sobrinho, irmão...) aprendesse a falar Sakurabiat? Se sim, por quê?

3.1 Onde você acha que essa pessoa (filho, sobrinho, irmão...) poderia aprender a falar Sakurabiat?

3.2 Quem você acha que poderia ensinar essa pessoa (filho, sobrinho, irmão...) a falar Sakurabiat?

4. Você gostaria que alguém que você conhece (filho, sobrinho, irmão...) aprendesse a ler e escrever em Sakurabiat? Se sim, por quê?

4.1 Onde você acha que essa pessoa (filho, sobrinho, irmão...) poderia aprender a ler e escrever em Sakurabiat?

4.2 Quem você acha que poderia ensinar essa pessoa (filho, sobrinho, irmão...) a ler e escrever em Sakurabiat?

Segunda parte

5. Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com as crianças?
6. Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com os adultos?
7. Que língua você usa para falar com pessoas da mesma idade que você na vizinhança?
8. Que língua você usa no trabalho ou escola para falar com seus colegas?
9. Que língua você usa mais frequentemente em casa para ler?
10. Que língua você usa mais frequentemente em casa para escrever?
11. Que língua você prefere para ler?
12. Que língua você prefere para escrever?
13. Você gostaria que todos da sua comunidade falassem a língua Sakurabiat? Se sim, por quê?
14. Você conhece alguma palavra em Sakurabiat? Se sim, com que frequência utiliza essa palavra?
15. Na sua comunidade ainda fazem algum tipo de festa própria da sua cultura? Se sim, qual?
16. Você já viu alguém falar em Sakurabiat em alguma reunião ou festa na sua comunidade? Se sim, quem foi?
17. Que futuro você imagina para a sua língua e cultura?
18. Você já ensinou alguém a falar Sakurabiat? Se sim, como foi esse processo?

Contexto escolar

1. Que língua ou que línguas devem ser ensinadas na escola?
2. Você acha que aprender a língua Sakurabiat na escola é importante? Se sim, por quê?
3. Se você fosse estudar a língua Sakurabiat na escola, como você gostaria que fossem as aulas?
4. Quem você acha que deve ensinar a língua Sakurabiat na escola?
5. O que da língua e cultura Sakurabiat você gostaria que fosse ensinado na escola?
6. O que você acha que uma pessoa precisa ter ou saber para ensinar a língua Sakurabiat na escola?
7. O que você acha que um material de ensino da língua Sakurabiat precisa ter?
8. Você já ensinou alguém a ler e escrever em Sakurabiat? Se sim, como foi esse processo?

APENDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e participar da pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa intitulado “Elaboração de material didático para o ensino da língua Sakurabiat”, desenvolvido pela pesquisadora Carla Daniele Nascimento da Costa, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail carladncosta@hotmail.com.

Afirmo que aceitei participar de forma voluntária com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é: descrever e analisar as etapas do processo de elaboração de um material didático para o ensino da língua Sakurabiat.

Minha colaboração se fará por meio de entrevista semiestruturada e reunião em grupo, a ser gravada a partir da minha autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão pela pesquisadora e sua orientadora, podendo ser divulgados através de trabalhos acadêmicos como dissertação e artigos científicos.

Fui informado(a) de que minha identidade será preservada, sendo meus dados referenciados por meio de sigla ou código elaborados pela pesquisadora. Fui informado ainda, de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Presidente Médici (RO), _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisador(a): _____

Terra Indígena Rio Mequeus, RC
21/07/2017

Nós do povo indígena Sakurabiat da Terra Indígena Rio Mequeus queremos informar que a Funai de Brasília e Cacoal-Rondonia que conhecemos a Ana Vilacy Galucio, do Museu Coel de Belém, que trabalha com a gente e estuda a nossa língua já há vários anos e queremos dizer que apoiamos e gostamos do seu trabalho e queremos que ela continue com o estudo da nossa língua Saku com seu projeto de estudo e pesquisa. Precisamos de mais estudos para fazer dicionário e outras materiais na nossa língua materna. Materiais para ensinar a língua na escola da aldeia. Concordamos também com a participação da estudante Carla Danielle Costa, que vai fazer projeto de pesquisa para a língua indígena.

CACIQUE Geraldinho Guaratira - ALD
CACIQUE Adelino SAKURABIAS -

Presidente
 Fundação Nacional do Índio – FUNAI
 SBS Quadra 2, lote 14, Ed. Cleto Meireles
 70.070-120 Brasília, DF

Prezado(a) Presidente,

Vimos, por meio desta, indicar nossa anuência para a entrada da pesquisadora Ana Vilacy Galucio na Terra Indígena Rio Mequens, para realizar pesquisas linguísticas e trabalhos de benefício prático entre o povo Sakurabiat (Mequens) de Rondônia. Ana Vilacy é linguista pesquisadora Museu Paraense Emílio Goeldi – MCTI e já trabalha conosco há muitos anos.

Local: *Terra Indígena Rio Mequens, RO*

Data:

0000 zinho marionis sakiratis
Olimpio pereira sakiratis
Geraldinho da Silva Guaxatira
A de linc montis SACIRABIAK